

UNIVERSIDADE ESTADUAL DE CAMPINAS

FACULDADE DE EDUCAÇÃO

TESE DE DOUTORADO

SOBRE A(S) LEITURA(S) DOS MÉTODOS MUSICAIS:

DA MIMENSE AO ESTILO

Autor: Leonel Maciel Filho

Orientador: Prof. Dr. Ezequiel Theodoro da Silva

Este exemplar corresponde à redação final da tese defendida por Leonel Maciel Filho e aprovada pela Comissão Julgadora.

Data: / /2004

Assinatura:

Orientador

Comissão Julgadora:

2004

UNIVERSIDADE ESTADUAL DE CAMPINAS

FACULDADE DE EDUCAÇÃO



1150061630



FE

T/UNICAMP M187s

SOBRE A(S) LEITURA(S) DOS MÉTODOS MUSICAIS:

DA MIMETISE AO ESTILO

Leonel Maciel Filho

Orientador: Prof. Dr. Ezequiel Theodoro da Silva

Este exemplar corresponde à redação final da tese
defendida por Leonel Maciel Filho e aprovada pela
Comissão Julgadora.

Data: 20 / 08 / 2004

Assinatura: _____

Comissão Julgadora:

Impio Antonio de Alencar
Antonio de Alencar
Antonio de Alencar
Antonio de Alencar

**Catálogo na Publicação elaborada pela biblioteca
da Faculdade de Educação/UNICAMP**

Bibliotecário: Rosemary Passos – CRB-8ª/5751

M187s	Maciel Filho, Leonel. Sobre a(s) leitura(s) dos métodos musicais: da mimese ao estilo / Leonel Maciel Filho – Campinas, SP: [s.n.], 2004.
	Orientador: Ezequiel Theodoro da Silva Tese (doutorado) – Universidade Estadual de Campinas, Faculdade de Educação.
	1. Leitura. 2. Música – Instrução e estudo. 3. Ensino 4. Escrita 5. Educação Musical. I. Silva, Ezequiel Theodoro da. II. Universidade Estadual de Campinas. Faculdade de Educação. III. Sobre a(s) leitura(s) dos métodos musicais: da mimese ao estilo.
BFE	04-069-

Nosso primeiro desejo é que todos os homens sejam educados plenamente, em sua plena humanidade, não apenas um indivíduo, não alguns poucos, nem mesmo muitos, mas todos os homens, reunidos e individualmente, jovens e velhos, ricos e pobres, de nascimento elevado e humilde – numa palavra, qualquer um cujo destino é ter nascido ser humano; de forma que afinal toda a espécie humana seja educada, homens de todas as idades, todas as condições, de ambos os sexos e de todas as nações.

Nosso segundo desejo é que todo homem seja educado integralmente, formado corretamente não num objeto particular ou em alguns objetos ou mesmo em muitos, mas em tudo o que aperfeiçoa a espécie humana; para amar o bem e não ser seduzido pelo mal; para fazer o que deve ser feito e não permitir o que deve ser evitado; para falar sabiamente sobre tudo, com qualquer um, quando necessário, e não ser estúpido em nenhum assunto e finalmente lidar com as coisas, com os homens e com Deus, em todos os sentidos, racionalmente e não precipitadamente e assim nunca se afastando da meta da felicidade.

E educado em todos os aspectos, não para a pompa e exibição, mas para a verdade; quer dizer, para tornar os homens o mais possível a imagem de Deus, na qual foram criados: verdadeiramente racionais e sábios, verdadeiramente ativos e espirituais, verdadeiramente pios e santos e assim verdadeiramente felizes e abençoados tanto aqui, quanto na eternidade.

Em suma, para iluminar todos os homens com a verdadeira sabedoria, para ordenarem suas vidas com verdadeiros governos e para uni-los a Deus com verdadeira religião, de modo que ninguém se equivoque em sua missão neste mundo.

Jan Amos Comenius (*Pampædia*)

AGRADECIMENTOS

Aos meus pais

Ao meu orientador Prof. Dr. Ezequiel Theodoro da Silva por acreditar neste trabalho, pelo incentivo e indicações no trilhar de toda a pesquisa;

À agência de fomento CAPES, pela bolsa de estudos;

Aos professores, professoras, alunas e alunos do grupo de pesquisa ALLE – Alfabetização, leitura e escrita;

À Profa. Dra. Carin Zwilling e Fernanda Bertinatti, professora e aluna de alaúde;

Ao Prof. Mauro Vaz Nogueira e Nathália Grossklauss, professor e aluna de clarinete;

Aos diretores e proprietários da Escola de Música de Jundiaí.

RESUMO

A partir de métodos musicais para alaúde e clarinete, a pesquisa procura investigar a imagem de leitura presente na elaboração de tais métodos, a relação entre os alunos e professores com os seus objetos de leitura, a relação entre as semelhanças dos métodos musicais e essa imagem de leitura, o processo de leitura dos métodos musicais em sala de aula, a possibilidade de diferentes leituras a partir dos métodos musicais e o papel do professor nesse processo de ensino e aprendizagem.

ABSTRACT

This research investigates the reading image which is present during the elaboration of lute and clarinet handbooks. It also investigates the relation between students, teachers and their reading objects. It points out the similarities among music handbooks and the relation with this reading image. It looks on to the reading process of music handbooks in classes and investigates the possibility of different reading results and the task of teachers in this learning process.

SUMÁRIO

CAPÍTULO 1: DELIMITAÇÃO DO OBJETO

1.1. Origens	1
1.2. Métodos musicais: diferenças e semelhanças.	2
1.3. Objetivo da pesquisa.	3
1.4. Por que alaúde e clarinete ?	5
1.5. Resumo dos métodos musicais inicialmente escolhidos para a pesquisa	
1.5.1. <i>A Escola de Música</i> , de Thomas Robinson	6
1.5.2. <i>A Técnica do Clarinete</i> , de Frederick Thurston.	9
1.6. Semelhanças nos métodos musicais de Robinson e Thurston	10
1.6.1. Exemplo 1.	10
1.6.2. Exemplo 2.	11
1.6.3. Exemplo 3.	12
1.6.4. Exemplo 4.	14
1.6.5. Exemplo 5.	14
1.6.6. Exemplo 6.	15
1.6.7. Exemplo 7.	15

CAPÍTULO 2: ARCABOUÇO TEÓRICO

2.1. Da mimese	17
2.2. Do professor como modelo	20
2.3. Da leitura como petrificação.	22
2.4. Da leitura como transformação	26
2.4.1. Estilo.	28
2.5. Consequências da leitura como transformação	
2.5.1. Repensar o leitor	32
2.5.2. Repensar o texto	36
2.5.3. Repensar a leitura.	40

CAPÍTULO 3: CONSTATAÇÃO DA REALIDADE

3.1. Aulas de alaúde.	47
-------------------------------	----

3.1.1. Questionário para a aluna de alaúde.	48
3.1.2. Comentário	48
3.1.3. Questionário para a professora de alaúde.	49
3.2. Resumo dos métodos musicais utilizados nas aulas	
3.2.1. BAILES, Anthony & VAN ROYEN, Anne. <i>Lessons for the Lute. A book of intermediate pieces selected and fully fingered by Anthony Bailes & Anne van Royen.</i> The Lute Society Music Editions, 1983.	52
3.2.2. LUNDGREN, Stefan. <i>Method for the Renaissance – Lute / Schule für die Reinassance – Laute.</i> Reyerman und Lundgren. Tree Edition. München, s.d..	52
3.2.3. Comentário	53
3.3. Filmagem das aulas de alaúde	
3.3.1. Episódio 1A	54
3.3.2. Episódio 1B	55
3.3.3. Episódio 2	57
3.3.4. Episódio 3A	59
3.3.5. Episódio 3B	60
3.3.6. Episódio 3C	62
3.3.7. Episódio 3D	63
3.3.8. Episódio 3E	64
3.3.9. Episódio 4A	65
3.3.10. Episódio 4B	66
3.3.11. Episódio 4C	67
3.3.12. Episódio 5A	69
3.3.13. Episódio 5B	71
3.3.14. Episódio 6	72
3.3.15. Episódio 7A	73
3.3.16. Episódio 7B	78
3.3.17. Episódio 7C	79
3.3.18. Episódio 7D	79
3.3.19. Episódio 7E	80
3.4. Aulas de clarinete	
3.4.1. Questionário para a aluna de clarinete	81

3.4.2. Comentário	82
3.4.3. Questionário para o professor de clarinete.	82
3.5. Resumo dos métodos musicais utilizados nas aulas	
3.5.1. AEBERSOLD, Jamey. <i>Blues in all keys for all instruments – A New Approach to Jazz Improvisation. Volume 42.</i> New Albany, IN, U.S.A. Jamey Aebersold Jazz Inc., 1988.	83
3.5.2. H. KLOSE. <i>Celebrated Method for the Clarinet.</i> Revised and Enlarged by Simeon Bellison. Part I. Carl Fischer Inc., 1946.	83
3.5.3. RIZZO, Jacques. <i>Reading Jazz – The New Method for Learning to Read Written Jazz Music – Trumpet.</i> Miami, FL, Studio 224, 1989.	84
3.5.4. Comentário	84
3.6. Filmagem das aulas de clarinete	
3.6.1. Episódio 1A	85
3.6.2. Episódio 1B	87
3.6.3. Episódio 2A	89
3.6.4. Episódio 2B	91
3.6.5. Episódio 2C	92
3.6.6. Episódio 3A	93
3.6.7. Episódio 3B	96
3.6.8. Episódio 4A	97
3.6.9. Episódio 4B	98
3.6.10. Episódio 5A	99
3.6.11. Episódio 5B	101
3.6.12. Episódio 5C	102
3.6.13. Episódio 6A	102
3.6.14. Episódio 6B	106
3.6.15. Episódio 6C	106
3.6.16. Episódio 6D	107
3.6.17. Episódio 7A	108
3.6.18. Episódio 7B	112
3.6.19. Episódio 7C	113
3.6.20. Episódio 7D	114

3.6.21. Episódio 7E	115
CONSIDERAÇÕES FINAIS	117
 BIBLIOGRAFIA	 129
 ANEXOS	
I – Breve Descrição dos Instrumentos Musicais	
Alaúde	139
Clarinete	140
II – Sobre Notação Musical	142
Sobre a notação musical dos métodos para alaúde	143
Sobre a notação musical dos métodos para clarinete	148
O clarinete como instrumento transpositor	150
III – Alaúde: Iconografia	151

CAPÍTULO 1: DELIMITAÇÃO DO OBJETO

1.1. Origens

Eu não saberia dizer quando comecei a reparar nisso; talvez essas coisas tenham um efeito sobre nós, mas não reparamos; depois se começa a juntar uma coisa à outra, e então de repente tudo ganha sentido.

Ítalo Calvino (1992)

Após aprender violão popular, fui estudar violão clássico. Tive contato com os métodos de Sávio¹, Arenas² e Bona³, com os quais estudei entre 1980 e 1983. Porém, o interesse maior por métodos musicais pode ser verificado a partir de 1989, ressaltando alguns momentos fundamentais na construção de meu percurso.

Em 1988 no 3º ano de graduação em Letras – habilitação Tradutor e Intérprete – na Faculdade Ibero Americana de São Paulo, elaborei um glossário bilíngüe (Inglês – Português) de termos musicais.

Em 1989 realizei uma tradução dos três primeiros capítulos do livro *A Técnica do Clarinete*, de Frederick Thurston⁴, como estágio no quarto ano de graduação. Prosseguindo com o trabalho, tal tradução acabou sendo o ponto de partida para uma dissertação apresentada em 9 de novembro de 1994 ao Departamento de Linguística Aplicada na área de Tradução do Instituto de Estudos da Linguagem da Universidade Estadual de Campinas, como requisito para obtenção do título de Mestre, tendo como orientador o Prof. Dr. Eric Mitchell Sabinson. Na dissertação foram abordados os problemas encontrados no percurso da tradução diante de uma falta de bibliografia em português sobre clarinete, discutindo as dificuldades em se tratar a experiência musical em língua natural e os percalços de se criar um discurso em português sobre o instrumento.

De 1995 a 1997 participei dos cursos de Música de Câmara e Música de Câmara Barroca ministrados respectivamente pela professora Niza de Castro Tank e pelo professor Edmundo Hora, além de um *workshop* de canto e correpetição sob a responsabilidade do Prof. Tamás Salgó, co-repetidor da Ópera de Budapeste, todos realizados no Instituto de Artes da Universidade Estadual de Campinas. Os cursos eram encerrados com apresentações públicas.

¹ SÁVIO, Isaías. *Escola Moderna do Violão. 2º Volume*. São Paulo: Ricordi Brasileira, s.d.

² ARENAS, Mario Rodriguez. *La Escuela de la Guitarra. Libro II*. Buenos Aires: Ricordi Americana, 1977.

³ P. BONA. *Método Completo de Divisão Musical*. Revisto por Vicente Aricó Júnior. São Paulo: Irmãos Vitale, 1978.

⁴ THURSTON, Frederick. *Clarinet Technique*. Oxford: Oxford University Press, 1978.

Em meados de 1996 a alaudista Carin Zwillling solicitou-me o trabalho de revisar a tradução do tratado *A Escola de Música*⁵, de Thomas Robinson, parte de sua dissertação de mestrado apresentada ao Departamento de História do Instituto de Filosofia e Ciências Humanas da Universidade Estadual de Campinas em 18 de outubro de 1996, tendo como orientador o Prof. Dr. Luiz C. Marques Filho.

Entre 13 e 26 de julho de 1997 participei do curso “Canto Barroco” no VIII Festival Internacional de Música Colonial Brasileira e Música Antiga em Juiz de Fora, Minas Gerais.

Em 1998 participei da gravação do CD “Ladainhas, Lamentos e Ladeiras”, projeto que teve apoio da Fundação Banco do Brasil e envolveu a transcrição e execução de doze obras musicais do período colonial brasileiro depositadas no arquivo da Arquidiocese de Mariana, Minas Gerais. Noto que, além de participar da gravação, também realizei uma transcrição dessas obras: “In pacem in idpismus dormiam”, de autor anônimo.

No primeiro semestre de 1998 fui aluno-ouvinte na matéria “Leitura e Ensino”, oferecida pelo programa de pós-graduação da Faculdade de Educação da Universidade Estadual de Campinas, ministrada pelo Prof. Dr. Ezequiel Theodoro da Silva. A matéria enfocava o conhecimento dos principais paradigmas teóricos da leitura gerados no século XX, especificamente em busca de um aprofundamento nas linhas de pensamento do funcionalismo norte-americano, construtivismo, sócio-interacionismo, semiologia e história das mentalidades.

O contato com a tradução de *A Técnica do Clarinete*, a revisão de *A Escola de Música* e a primazia de determinados paradigmas de leitura abordados ao longo do curso “Leitura e Ensino” acabaram desencadeando a escolha dos métodos musicais como meu objeto de estudo.

1. 2. Métodos musicais: diferenças e semelhanças

Ao contrapor os métodos musicais *A Escola de Música*, de Thomas Robinson (1603) e *A Técnica do Clarinete*, de Frederick Thurston (1978), algumas diferenças podem ser apontadas sem muita dificuldade. São escritos para instrumentos com características totalmente diferentes: o alaúde, um instrumento de cordas pulsadas; e o clarinete, instrumento de sopro e de palheta simples. Chama nossa atenção o distanciamento temporal de quase quatro séculos entre a

⁵ ROBINSON, Thomas. *The Schoole of Musicke*. Londres, ed. Tho. Este, publ. Simon Waterson, 1603. Original depositado no Museu Britânico de Londres (K.2.d.1) e na Biblioteca da Universidade de Cambridge (Syn.3.60.1). Tamanho do original: 32,5 X 20,6 cm. Fac-simile editado por Da Capo Press, Theatrum Terarum Ltd., Amsterdam/Nova Iorque, 1973.

produção dos métodos musicais abordados. São também escritos em um estilo bastante diverso: o método para alaúde é em forma de diálogo; e o para clarinete é organizado em capítulos. O livro de Robinson exige do leitor um trabalho – por vezes árduo – de decodificação gráfica e faz alusões a obras, idéias e conceitos que muitas vezes estão além de nosso repertório. Todavia, os dois métodos só farão realmente sentido se, ao longo do processo de leitura, fizermos experiências com os instrumentos ou se observarmos alunos em sala de aula e verificarmos o resultado de sua(s) leitura(s). A partir desse momento pode-se falar sobre as semelhanças notáveis nessas obras e que nortearão o desenvolvimento deste trabalho.

Há que se pensar nos métodos musicais, qual toda obra registrada por algum meio, como um objeto que é fonte de um patrimônio histórico, cultural e científico de um determinado grupo em certo tempo e lugar, que registra parte da herança cultural desse contexto.

É possível dizer que, em termos de processo ou técnica de ensino, o que caracteriza os métodos (“do grego *méthodos*, caminho para se chegar a um fim”⁶) enquanto livros que contêm noções essenciais acerca de uma ciência ou técnica como *A Escola de Música* ou *A Técnica do Clarinete*, chama nossa atenção a organização dos métodos para orientar o proceder do leitor, estando programados para previamente controlar as várias operações que se devem realizar, apontando erros evitáveis, tendo em vista determinados resultados. Nesse sentido, existem aspectos musicais que sempre estarão presentes na aprendizagem de instrumentos, sejam eles quais forem e em que época for, citando somente como exemplo a descrição da posição de execução no instrumento e os cuidados que se deve ter com os mesmos. Pode se afirmar que, nesse ponto, os métodos pouco mudaram.

1.3. Objetivos da pesquisa

Ao longo deste trabalho, utilizando os métodos musicais para alaúde e clarinete usados em sala de aula, procurarei problematizar a imagem de leitura que vem permeando a elaboração dos métodos musicais e a relação estabelecida entre os sujeitos-leitores (alunos e professores) e o objeto (métodos musicais) no processo de aprendizagem:

⁶ FERREIRA, Aurélio Buarque de Holanda. *Novo Dicionário da Língua Portuguesa*. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1986.

- Os aspectos imutáveis nos métodos musicais não seriam também perpetuados por uma imagem de leitura que privilegia o objeto de estudo como conteúdo de toda a verdade, onde a atividade do leitor implicaria somente um resgate dos sentidos⁷ depositados no texto?
- Como ocorre o processo de leitura dos métodos musicais dentro das salas de aula?
- Em quais momentos e até que ponto os métodos musicais seriam “abertos” a ponto de evocar uma possível multiplicidade de sentidos quando confrontados por diferentes leitores?
- Nessa relação de ensino-aprendizagem mediada pelos métodos musicais caberia ao professor um papel de orientador de leitura ou de transmissor de conceitos e práticas pré-estabelecidas?

São essas algumas das perguntas que serão tônicas ao longo deste trabalho. Pretende-se chegar que, ao considerar o processo de leitura uma ferramenta de importância básica no processo educacional, a obra escrita seja considerada não somente meio de veiculação da tradição histórica e cultural, passada e presente, mas principalmente ponto gerador ou pré-texto para que professores e alunos desenvolvam reflexões para sua conscientização, abrindo novos mundos e possibilidades de existência, sendo veículo para instigar discussões, reflexões e novas práticas.

Mesmo com as limitações em virtude da pouca popularidade dos instrumentos escolhidos, principalmente em termos de amostragem, ainda é possível validar este trabalho, uma vez que deverá fornecer informações e fundamentações no sentido de propiciar reflexões e gerar uma visão crítica do processo de ensino-aprendizagem, incorporado às inquietações com a problemática da leitura não somente no ensino musical, mas em todas as áreas onde a relação sujeito-objeto é mediada por uma obra humana.

Segundo Fucks⁸, a história da educação musical brasileira “ainda não foi escrita e da qual todos somos personagens”. Ainda que incipiente, é possível dizer que muitos brasileiros têm ou tiveram contato com algum instrumento musical: quer através de aulas particulares de música, quer com atividades pedagógico-musicais durante a escolarização ou até mesmo um contato de caráter informal. São as mais variadas as formas de ensinar, aprender e ter contato com a música que ainda não foram suficientemente registradas ou estudadas, concorrendo para aumentar o

⁷ Quanto ao uso dos termos “sentido” e “significado”, de acordo com Francis Vanoye (1985), “denotação” e “conotação” são noções que dizem respeito ao sentido (grifo meu) das palavras da língua. “Denotação é a simples designação do objeto ao qual remete o significante. Conotação designa tudo o que um termo possa evocar, sugerir, clara ou vagamente. O sentido denotado de um termo é, em linhas gerais, aquele dado no dicionário. O sentido conotado varia de pessoa para pessoa, de época para época” (p. 30). Ainda de acordo com Vanoye (1985), “signo é a menor unidade dotada de sentido num código dado. Decompõe-se num elemento material, perceptível, o *significante*, e num elemento conceptual, não perceptível, o *significado*” (p. 29). Noto que, ao longo desta tese, não haverá tal diferenciação: “sentido” e “significado” correspondem ao(s) produto(s) de leitura(s) do(s) sujeito(s).

⁸ FUCKS, Rosa. “Prática Musical da Escola Normal: uma história não escrita”. In *Cadernos de Estudo - Educação Musical* nºs 2/3. pp. 26-34. São Paulo: Atravez, 1991.

número dos pesquisadores do ensino musical no país. Este trabalho também pretende contribuir para escrever essa história.

1.4. Por que alaúde e clarinete ?

Minha dissertação de mestrado tratava das dificuldades em traduzir um manual sobre clarinete diante de uma falta de material em Língua Portuguesa sobre o instrumento. Através de meu orientador – Prof. Dr. Eric Mitchell Sabinson – e de alguns músicos, pude reunir uma razoável quantidade de material sobre clarinete.

A aproximação do alaúde ocorreu com a revisão da tradução do tratado *A Escola de Música* e com a leitura da dissertação de mestrado sobre essa tradução. A dissertação tratava também de outros métodos para alaúde, que acabei obtendo através de contatos com a alaudista Carin Zwillling.

Além da disponibilidade de material sobre alaúde e clarinete, também é possível contar com músicos que podem esclarecer dúvidas sobre os instrumentos e seus métodos. Se optasse ou fosse necessário abordar outros instrumentos, inescapavelmente teria que procurar a orientação de outros músicos e reunir outros materiais. Caso a pesquisa fosse feita a partir de outros instrumentos e métodos musicais seria também válida, uma vez que questiona a imagem de leitura presente no uso dos métodos musicais por professores e alunos.

Este trabalho não destina-se somente a alaudistas e clarinetistas. Outros músicos e qualquer pessoa com interesse em leitura dele poderão fazer uso. Caso exista pouca familiaridade dos leitores com os instrumentos escolhidos, o trabalho apresenta anexos com o objetivo de promover uma aproximação desse hermético universo.

1.5. Resumo dos métodos musicais inicialmente escolhidos para a pesquisa

1.5.1. *A Escola de Música*, de Thomas Robinson

O pouco que se conhece sobre Thomas Robinson deve-se às suas publicações. Pela dedicatória de *A Escola de Música* a James I, constata-se que Robinson foi professor da Rainha Anne, antes do matrimônio com James I em 1589. Todavia, não existem registros dessa passagem de Robinson pela Dinamarca. Através da dedicatória da segunda publicação de *Novas Lições para Cistre*⁹ é possível verificar que o pai Robinson serviu a William Cecil, Lorde Burghley. Robinson serviu por algum tempo a Thomas Cecil, Conde de Exeter.

Diana Poulton¹⁰ afirma que *A Escola de Música* representa o primeiro método genuinamente inglês para alaúde. É dividido em três partes. A primeira parte, precedida por um prefácio e uma nota ao leitor, encontramos um “Sábio Diálogo entre um fidalgo (que tem filhos a ser instruídos) e Timotheus, que deverá ensiná-los” (folha IV) a arte de tocar alaúde, pandora, *orfarion* e *viola da gamba*. Tal instrução é iniciada por uma discussão filosófica sobre a origem dos intervalos musicais, seguida por uma parte denominada “Regras Gerais” que aborda os principais fundamentos da técnica do alaúde através de exemplos.

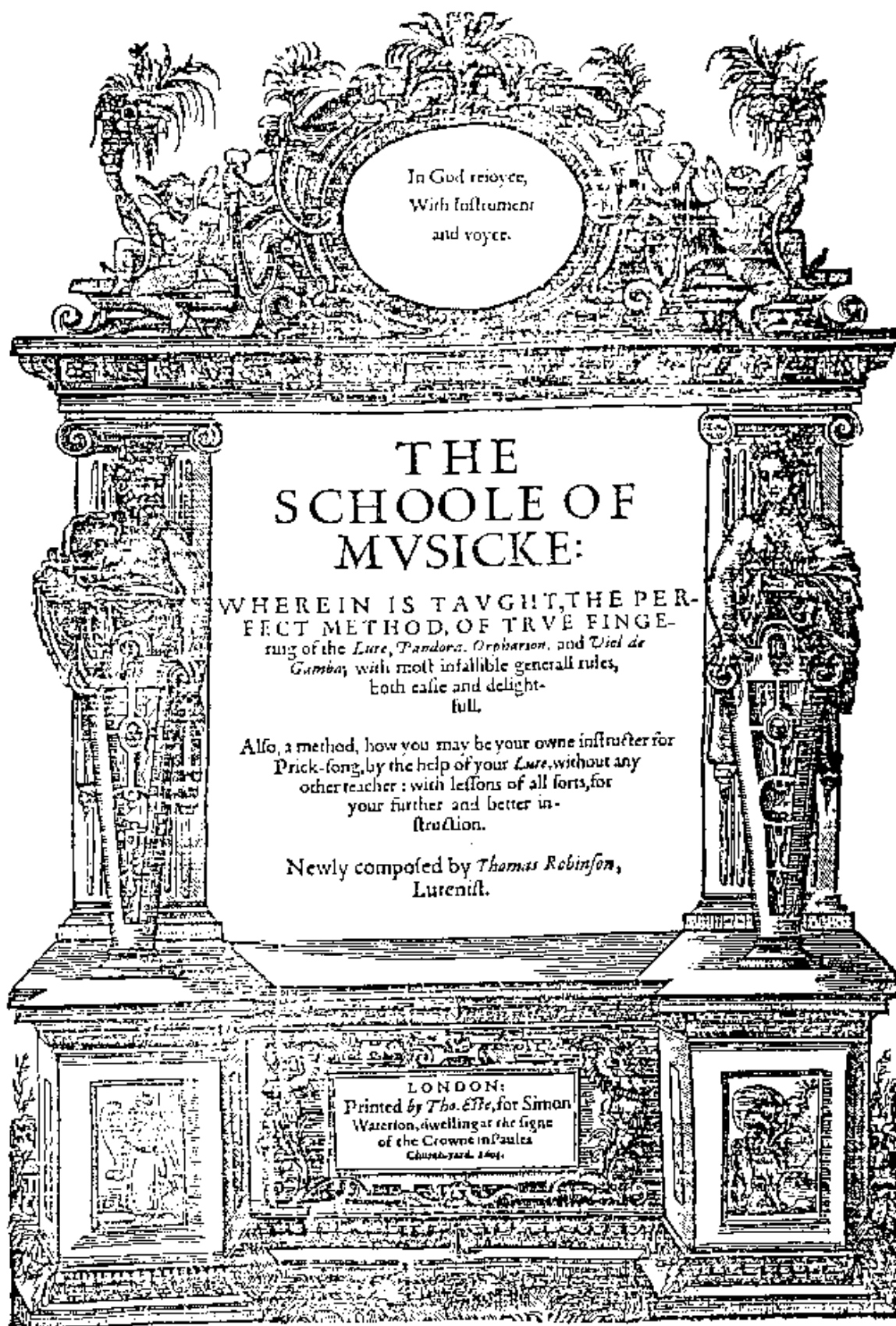
Na segunda parte, dedicada propriamente à música para o instrumento, encontramos partes que, embora estejam escritas no sistema de tablatura francesa adotado na Inglaterra nos séculos XVI e XVII, refletem as raízes e tradições populares inglesas. Nota-se que as peças não seguem uma ordem crescente de dificuldade, cabendo ao leitor escolher aquelas apropriadas ao seu nível de estudo.

A terceira parte “Regras para Instruir-vos a Cantar” destina-se também ao acompanhamento da *viola da gamba*, reunindo uma série de salmos com notação musical e sistema de tablatura, obedecendo ao sistema de solmização de Guido d’Arezzo (c. 995 - c. 1050).

Entre as novidades acrescentadas por Robinson em seu método, podemos citar as explicações quanto ao cuidado com os ornamentos, o uso do polegar de forma mais consistente nas passagens nas ordens mais graves do instrumento (de acordo com métodos anteriores, o polegar era alternado com o indicador) e o uso do dedo anular para notas isoladas nas ordens mais agudas. Tais novidades melhoraram o desempenho da mão direita, seguindo as exigências musicais do repertório barroco.

⁹ ROBINSON, Thomas. *New Citharen Lessons*. Londres, 1609.

¹⁰ POULTON, Diana. “Thomas Robinson”. In *Grove Dictionary of Music and Musicians*. Londres: Macmillan Publishers Ltd., 1980, nota 6, p. 362b.



A Escola de Música, de Thomas Robinson. Página de rosto.

1.5.2. *A Técnica do Clarinete*, de Frederick Thurston

Frederick John Thurston (1901-1953), clarinetista inglês que integrou a Royal Philharmonic Orchestra, a Royal Opera House Orchestra e a BBC's Wireless Orchestra entre 1920 e 1930. Em 1930 tornou-se membro da Orquestra Sinfônica da BBC, onde destacou-se como primeiro clarinetista até 1946. Após deixar a Orquestra Sinfônica da BBC, Thurston passou a dedicar-se à música de câmara. Muitas obras para clarinete a ele foram dedicadas. Era também renomado professor. Além de *A Técnica do Clarinete*, cuja primeira publicação foi em 1956, Thurston também escreveu *O Clarinete*¹¹ e *O Som do Clarinete*¹². Thurston acabou falecendo quando os manuscritos de *A Técnica do Clarinete* estavam na fase final de preparação, que foram concluídos por Thea King, sua aluna e esposa.

Thurston parte do seguinte princípio:

O objetivo que cada músico deveria ter é o de desenvolver uma técnica para satisfazer sua expressão musical e não com um fim em si mesma (THURSTON, 1978, p. VII).

De acordo com Thurston, a técnica deve estar a serviço da expressão:

Sua técnica deve ser boa simplesmente porque se não for boa, impedirá sua expressão musical. Não há nenhuma outra razão para a técnica (Idem, p. VII).

Além de procurar desenvolver a técnica em função da expressão musical, Thurston afirma que o método por ele escrito:

... não pretende substituir a supervisão pessoal do professor; pode somente apresentar os princípios fundamentais, talvez em mais detalhes que o espaço disponível nos métodos geralmente apresentam. O livro pode ser útil para aqueles que não têm aulas com um professor particular, mas deveria ser usado principalmente para complementar as lições (Idem, pp. VII-VIII).

Ao longo dos nove capítulos do livro de Thurston são abordados os princípios da produção sonora no clarinete, o controle respiratório, a articulação e exercícios de digitação, os registros mais agudos do instrumento e as dificuldades para se passar para esses registros, as escalas e arpejos, *staccato* e *staccati* duplos e triplos, os estudos para a técnica, transposição e leitura à primeira vista. Alan Hacker escreve o capítulo 9 sobre o clarinete na música do século XX. Em seguida encontramos três apêndices. Os dois primeiros tratam dos cuidados na compra e manutenção do clarinete, além dos cuidados com a boquilha e a palheta. O terceiro apêndice é

¹¹ THURSTON, Frederick & FRANK, A. *The Clarinet*. Londres, 1939.

¹² THURSTON, Frederick. "Clarinet Tone". *Woodwind Year Book 1940-41*. Londres, 1940.

escrito por John Davies, onde encontramos sugestões para testes e apresentações. Uma lista de músicas para clarinete organizada por Georgina Dobrée encerra o livro de Frederick Thurston.

1.6. Semelhanças nos métodos musicais de Robinson e Thurston

Tendo em mãos os métodos musicais de Robinson e Thurston, é possível verificar determinadas semelhanças em seus conteúdos: a aplicação de cada método musical para outros instrumentos; a importância do iniciante em adquirir um bom instrumento; instruções quanto à manutenção e manejo dos instrumentos; explicações sobre a afinação dos instrumentos. A fim de evitar longas e cansativas citações, apresentarei e comentarei brevemente alguns dos exemplos mais significativos das semelhanças entre os métodos musicais escolhidos para este trabalho.

1.6.1. Exemplo 1

a) Na qual se ensina o perfeito método do verdadeiro dedilhado do Alaúde, Pandora, Orfarion e Viola da Gamba, com as regras gerais mais infalíveis, não somente fáceis como também adoráveis.

Também um método de como podeis ser vosso próprio instrutor na escrita musical, pela ajuda de vosso Alaúde, sem qualquer professor; com lições de todos os tipos, para vossa posterior e melhor instrução (ROBINSON, 1603, página de rosto / p. 20)¹³.

b) Este livro [...] pode somente apresentar os princípios fundamentais, talvez em mais detalhes que geralmente os outros métodos ou outros livros permitem. O livro pode ser útil para aqueles que não têm aulas com um professor particular (THURSTON, 1978, pp. VII-VIII/ p. 102)¹⁴.

Robinson parece propor um método musical que, além de dispensar a presença de um professor, é capaz de fazer com que seu leitor consiga tocar não somente instrumentos de cordas pulsadas e digitações semelhantes (alaúde, pandora e *orfarion*), mas também instrumentos de cordas friccionadas com arco (*viola da gamba*), o que parece pressupor uma outra técnica, especialmente para a mão direita. Numa tentativa de entender a época histórica da produção desse método, deve ser considerado que tal pretensão poderia fazer parte do estilo e da concepção

¹³ Essas duas numerações referem-se respectivamente à folha do fac-símile de *The Schoole of Musicke* e à página em que se encontra na dissertação *The Schoole of Musicke, de Thomas Robinson: tradução comentada e transcrição de um tratado do início do século XVII*. Noto que a tradução foi realizada por Carin Zwilling, autora da dissertação (ver bibliografia).

¹⁴ Essas duas numerações referem-se respectivamente ao texto de origem *Clarinet Technique* e à página em que se encontra na dissertação *Sobre a tradução de Clarinet Technique, de Frederick Thurston*. Noto que a tradução foi realizada por Leonel Maciel Filho, autor da dissertação (ver bibliografia).

ensino e aprendizagem da época. Talvez o repertório dos leitores da época de Robinson permitisse uma leitura muito mais produtiva em relação aos leitores do nosso tempo quanto a aprendizagem musical. É possível dizer que somente a leitura de *A Escola de Música* nos dias de hoje pode em boa parte contribuir em termos de informação aos leitores e até em alguns momentos propiciar experiências musicais com o instrumento. Todavia não é possível dispensar a presença do professor ou suprimir a adoção de outros métodos musicais para o alaúde.

Quando tive pela primeira vez em minhas mãos um clarinete, através das instruções fornecidas pelo método de Thurston foi possível nele produzir os primeiros sons. Mas há uma grande diferença entre produzir alguns sons em um instrumento e nele fazer música. Existem as exceções, mas acredito que a aprendizagem musical deva necessariamente passar por aulas regulares teóricas e práticas, visando um domínio da linguagem musical escrita e a prática instrumental. Somente a leitura de um método musical seguido do contato com o instrumento certamente não é, na maioria das vezes, suficiente para se tocar um instrumento.

1.6.2. Exemplo 2

a) Primeiro senta com o corpo aprumado, apoia a borda do alaúde na mesa, e vosso corpo no alaúde, não muito forte, a fim de não danificar o alaúde, e não muito solto, para não deixá-lo cair - pois a mesa, vosso corpo e vosso braço direito devem servir de apoio para o alaúde. Para que vossa mão esquerda tenha a liberdade de se mover a bel prazer, deixai deslizar a polpa do polegar (que está sob a unha) sobre a parte central posterior do braço do alaúde, para diante e para trás, sustentando o pulso e sempre tendo o polegar contra o indicador, em qualquer casa, assim fazendo a mão deslizar casa a casa, da maneira mais graciosa, livre e ágil. Agora, para a mão direita, chamada de “a mão que pulsa”, deixai-a apoiar no tampo do alaúde somente com o dedo mínimo, nem muito longe das cordas agudas, nem muito perto, e embora deveis curvá-lo levemente, no entanto mantém a mão firme, não movendo-a do lugar, e também lembrando de repousar o braço no alaúde, pois do contrário doerão os tendões, o que impedirá uma boa execução (ROBINSON, 1603, folha V / pp. 33-34).

b) Fique em pé, com a coluna reta, o corpo completamente relaxado, pés ligeiramente afastados, a cabeça levantada olhando na direção do horizonte. É melhor tocar em pé o máximo de tempo possível, mas se tiver que sentar-se, certifique-se estar na posição mais ereta possível. Não coloque a campana do clarinete sobre os joelhos porque prejudica o controle da embocadura, dos dedos e da respiração.

[...]

Segure o clarinete com o polegar da mão direita embaixo do apoio, de maneira que a mão direita repouse sobre o eixo que está ligado aos anéis. A mão esquerda pode ser usada para equilibrar o instrumento, segurando o barrilete. Para produzir a nota sol, nenhum dos orifícios precisa ser fechado. Os cotovelos não devem ficar presos ao corpo e nem voltados para cima, mas devem ficar naturalmente repousados. As posições da embocadura e a postura obviamente variam conforme o instrumentista, mas o clarinete deve ficar num ângulo de aproximadamente 40° em relação ao corpo.

Coloque a ponta da boquilha entre os lábios quase fechados e repouse a palheta sobre o lábio inferior. Agora empurre levemente o instrumento para o interior da boca de uma maneira que o lábio inferior acompanhe o movimento da boquilha, cobrindo os dentes

inferiores. Ao mesmo tempo deixe que os dentes superiores repousem levemente sobre a boquilha e feche o lábio em torno dos dentes, impedindo que escape ar quando você realmente soprar. Isto mostra como se faz a embocadura. Até então, você não deve ter produzido qualquer som (THURSTON, 1978, pp. 1-2 / pp. 104-105).

A partir da leitura do método de Robinson, a posição correta para se tocar o alaúde seria apoiá-lo sobre uma mesa. Essa era uma das alternativas de execução da época, hoje em desuso. Na verdade, existem várias posições possíveis para se tocar alaúde. Tal variabilidade poderá ser constatada em dois momentos ao longo deste trabalho. O primeiro deles é na filmagem das aulas de alaúde, especificamente no episódio 3A (Capítulo 3, p. 59-60) no qual a professora e a aluna acabam por descobrir qual a melhor posição do alaúde em relação ao corpo de aluna, que é diferente da posição descrita por Robinson. Durante o período de filmagem das aulas, a professora variava a posição de execução do instrumento, embora em apresentações tem a preferência por uma delas. O segundo momento é o Anexo III deste trabalho (pp. 151-187) onde reuno algumas gravuras sobre alaúde que foram produzidas entre os séculos XV e XVII. Através dessas gravuras é possível observar certas variações entre músicos e instrumentos ao longo desse período.

As indicações encontradas no método de Thurston em termos de embocadura corresponderam ao que encontrei em sala de aula. Existem outros métodos musicais como o de Castro¹⁵ apontam diferentes escolas de embocaduras: a “Escola Primitiva” (na qual a boquilha é colocada com a palheta para cima e os lábios inferiores e superiores são virados sobre os dentes); a “Escola Antiga” (onde a palheta é colocada sobre o lábio inferior com ambos os lábios são dobrados sobre os dentes); e a “Nova Escola Alemã” (os dentes superiores repousam levemente sobre a boquilha do clarinete). Estas outras escolas, ainda que com menor frequência, podem ser encontradas. Todavia, o modo indicado no livro de Thurston corresponde, sem dúvida, à prática mais usada.

1.6.3. Exemplo 3

a) Sabei tudo quanto acima mencionado, tanto de memória como na prática (a sustentação do alaúde, o movimento da mão e a posição apumada do corpo). Então (em nome de Deus), sustentando o alaúde (como acima mencionado) convenientemente com o polegar contra o indicador, com o polegar da mão direita sustentando o resto dos dedos em ângulo reto (em relação ao polegar), nem muito perto das cordas, nem muito longe, começai a pulsar a primeira corda para baixo, somente com o polegar, e da mesma maneira o polegar atrás dos dedos, dizendo: Baixo, Tenor, Contratenor, Intermediária Maior, Intermediária Menor e Prima. Isto feito, iniciais com as Primas e assim continuai para cima e para baixo, pulsando então corda a corda com o indicador na frente do

¹⁵ CASTRO, José Carlos de. “Pontos Essenciais ao Aprendizado da Clarineta”. n.l., s/d.

polegar, ou seja, mantendo o polegar atrás dos dedos, e nomeia-os em ordem dizendo: Prima, Intermediária Menor, Intermediária Maior, Contratenor, Tenor, Baixo. Repetindo muitas vezes, pulsando as cordas para cima e para baixo, nomeando-as, e também mantendo o polegar atrás dos dedos. Retereis este movimento perfeito e pronto, tanto na memória como nos dedos. Isto perfeitamente realizado, aprendei a gravar a ordem das casas, e a premi-las de modo correto, claro e forte. A primeira corda, ou prima, premida na primeira casa, na parte superior do braço do alaúde, com o indicador, é **b** na Prima, e assim premida na Intermediária Maior, Intermediária Menor, etc. A primeira casa é **b**, a segunda é **c**, a terceira é **d**, e assim por diante até **i**, que é a última casa no braço do alaúde. Mas podeis colar mais trastes, em lugar e espaço adequados (até atingir **m**). Mais uma vez, se tiverdes 14, 16 ou 18 cordas, tais baixos serão chamados de “Diapasões” (ROBINSON, 1603, folha VI / pp. 34-35).

b) Primeiramente você deve descobrir até que ponto a boquilha deve entrar no interior da boca, permitindo que a palheta vibre livremente e produza o som mais encorpado. Primeiro respire fundo e então repita o item C, enquanto soprar suavemente sem encher as bochechas. No começo você não vai produzir nenhum som, mas à medida que for empurrando a boquilha para o interior da boca, o som surgir repentinamente. Experimente este modo delicadamente e descobrir que há uma posição na qual o som torna-se o mais satisfatório. Deve haver uma quantidade razoável de pressão da palheta sobre o lábio inferior. Fique agora diante de um espelho e compare a sua posição com o desenho que mostra até que ponto a boquilha fica no interior da boca da maioria dos mais conceituados clarinetistas. Pratique isto até que consiga a posição da embocadura de uma maneira rápida e confortável (THURSTON, 1978, p. 2 / p. 106).

Podem ser feitos pelo menos dois comentários quanto à explicação do método para alaúde. O primeiro é que essa técnica para o polegar conhecida como “polegar para dentro” foi substituída a partir do século XVII com a técnica do “polegar para fora”. Ainda há que se comentar que nas aulas de alaúde, os alunos realizam uma série de exercícios para pulsar as cordas. No entanto, não pude comprovar que nomeavam as cordas enquanto as tocavam, mas em virtude do número de cordas do instrumento, algumas cordas eram pintadas próximas ao cavalete para facilitar sua identificação. A partir da explicação encontrada no método de Robinson é possível ter uma idéia do funcionamento das mãos no alaúde, mas isso não substitui a presença do professor que supervisionará a posição e o correto funcionamento das mãos dos alunos.

A questão da produção sonora no clarinete abordada por Thurston é bastante interessante, detalhada e parece funcionar quando se tem o clarinete em mãos e, a partir da leitura deste trecho, experimenta-se produzir algum som. Todavia, a formação da embocadura – uma das questões fundamentais para se tocar clarinete, além da respiração – envolve variados domínios: até que ponto a boquilha deve estar no interior da boca, o uso do lábio inferior contra a palheta e a beleza do som. Tais domínios podem estar além da capacidade do aluno-leitor, que necessitará do professor para orientar qual o melhor caminho a seguir.

1.6.4. Exemplo 4

a) Fazer isso perfeitamente, não forçando, mas com tal facilidade, como se tivéssemos fazendo-o desatentamente, observando, no entanto, a posição da mão e do corpo; e quando estiverdes fatigado, abandonai, e voltaí depois, e fazei então com a mente disposta (ROBINSON, 1603, folha VI / p. 39).

b) Quando estiver cansado para tocar, não se sente. É melhor interromper os exercícios até que se sinta bem descansado, pelo menos nas primeiras fases do aprendizado. Você descobrirá também que períodos curtos de estudo intercalados com pequenos intervalos de descanso farão você ficar mais disposto do que estudar ininterruptamente até cansar-se e ter que descansar até sentir-se pronto para recomeçar. Períodos de cinco minutos podem ser suficientes no início: você perceberá que, com o passar do tempo, aumentará o seu limite. Mas não exagere nos seus estudos: você não consegue se concentrar quando está física ou mentalmente cansado, o que fará com que aquilo que estiver estudando fique ruim da mesma maneira como se não tivesse sido estudado (THURSTON, 1978, pp. 1-2 / pp. 104-105).

As recomendações encontradas em ambos os métodos são até hoje válidas. A obra de Besard¹⁶ também alerta para a necessidade de se realizar um trabalho contínuo, mas com moderação, evitando dores e/ou inflamações que geralmente ocorrem em pessoas que tocam desatinadamente.

Thurston tem razão ao afirmar que, com o passar do tempo, aumenta o limite de tempo para estudar, mas ainda é melhor tocar por pouco tempo para se poder tocar sempre.

1.6.5. Exemplo 5

a) E para melhor instrução dos estudantes de alaúde, fornecerei (se Deus quiser) no devido lugar em meu livro, alguns “Trebles” que conterão toda espécie e tipo de pontos, e também “Grounds” para acompanhá-los (ROBINSON, 1603, folha VIII / p. 45).

b) As passagens seguintes mostram como você pode abordar a elaboração de seus próprios estudos e também são dadas algumas digitações alternativas para serem usadas em circunstâncias especiais. Não há necessidade de se prender às digitações dadas na sua tábua; à medida que você for progredindo, provavelmente vai descobrir novas digitações que o ajudarão nas passagens difíceis. Sempre ouça atentamente a afinação e oriente-se pelo seu próprio gosto. Não “dê um jeitinho” na digitação de uma passagem que poderia tocar com a digitação normal depois de estudar um pouco. Não se dê por satisfeito até conseguir tocar as notas da passagem de trás para frente e vice-versa em qualquer ritmo ou andamento, senão nunca terá segurança, principalmente sob a tensão de uma apresentação.

Nos exemplos seguintes tentarei explicar porque cada passagem é difícil e sugerir meios de estudá-la. Naturalmente existem inúmeras variações possíveis. Você deve usar a sua própria inventividade e desenvolver as idéias, adaptando-as à obra que estiver estudando. Toque-as sempre no ritmo determinado (THURSTON, 1978, p. 32 / p. 140).

Robinson fornece em seu método 38 peças para alaúde nas mais variadas formas musicais da época. Tais peças conteriam toda espécie e tipo de pontos encontrados em seu livro.

¹⁶ BESARD, Jean-Baptiste. *Thesaurus Harmonicus*. Colônia, 1603.

Thurston em todo o capítulo VII aborda dificuldades técnicas musicais e problemas de digitação no clarinete, fornecendo como exemplos trechos do repertório erudito ocidental que provavelmente farão parte do repertório musical daquele que pretende ser um músico de orquestra. Tais exemplos são minuciosamente explicados e servem como base para que o aluno-leitor em um nível mais avançado possa inventar seus próprios exercícios de digitação.

1.6.6. Exemplo 6

a) TIMOTHEUS. - Sim, Sir, existem. Pois nunca poder-se-á premir de modo hábil, perfeito e nítido, se os toques ou pulsações forem ruins. Para isso observai as seguintes regras diligentemente, pois, do contrário, toda boa execução ao alaúde será arruinada, e de nada valerá. Prestai atenção para que pulses de modo nítido, simultaneamente, num acorde de muitas notas ou vozes, às vezes forte, às vezes fraco, deixando a mão direita responder à mão esquerda de imediato, não fazendo esforço em nenhuma pulsação. E para concluir, a pulsação de uma mão deve corresponder à nota premida pela outra, na plena harmonia da sincronicidade (chamada de “concordância”). E então para saber quais cordas pulsar e com quais dedos, observai todas estas regras, e não as esquecei (ROBINSON, 1603, folha X / p. 50).

b) Você deve sentir o corpo inteiro relaxado. Quanto aos dedos, eles nunca devem estar enrijecidos numa tentativa de se tocar ritmicamente, nem devem se distanciar muito do instrumento. Quando estiver tocando tercinas com a mão direita, imagine que a mão esquerda está sustentando todo o peso do clarinete e vice-versa. Isso favorece o movimento livre e leve dos dedos, como se estivesse tamborilando-os sobre uma mesa (THURSTON, 1978, p. 13 / p. 119).

A questão do sincronismo pode soar quase como uma obviedade, pois o domínio da execução musical no alaúde e no clarinete dependem do sincronismo das mãos. Mas talvez o caminho mais correto a se percorrer é aquele que equilibra a destreza e o relaxamento corporal.

1.6.7. Exemplo 7

a) TIMOTHEUS. - Espero não ter errado muito em minha tarefa, e quanto às lições, tereis de todos os tipos, mas (além das lições) ainda resta algo a ser dito. Quando tiverdes aprendido perfeitamente todas as regras antes expostas, sereis capaz de dar uma boa prova ao executar à primeira vista qualquer lição. Portanto onde houver uma lição a ser tocada à primeira vista, primeiro examinai a peça antes de oferecer-vos a tocá-la, pelos seguintes motivos:

- Primeiro examinai de que tipo de lição se trata, se é um *Set Song*, *Innomine*, *Paven*, *Galliard*, *Almaine*, *Jigue*, *La Volta*, *Coranta*, *Country Dance* ou *Toy*, seja qual for, de acordo com a natureza da lição, para que possais conferir seu brilho com solenidade ou vivacidade. Segundo, verificaí o tempo mais rápido contido em toda lição, para que possais, de acordo com ele, começar e seguir sem precisar conferir. Terceiro, ao examiná-la de antemão, verificaí se está bem escrita, sem rasuras. Por último, por tê-la antes visto, podereis melhor lembrá-la quando a virdes de novo. Ao levardes em conta tais argumentos, notareis que são indispensáveis, verazes, fáceis, satisfatórios e encantadores, que confessareis que seria impossível tocar bem sem este conhecimento. Pois a verdadeira Ciência torna fácil as coisas difíceis, o trabalho torna perfeito as coisas difíceis, ou (falando sinceramente) preparadas (ROBINSON, 1603, folhas X-XI / p. 56).

b) Leitura à primeira vista

Assim como na transposição, somente com muita prática você se tornará seguro e fluente. Se possível, toque com uma outra pessoa. Dessa forma terá uma idéia musical da peça e não vai se deter em detalhes. Esteja sempre atento, antecipando-se em relação à leitura quanto a qualquer mudança no tempo ou na armadura de clave e verificando o tempo e a dinâmica antes de começar, cantando mentalmente ou escutando a primeira frase. Concentre-se em fazer o ritmo corretamente: algumas notas erradas logo serão esquecidas, mesmo se o erro for percebido. Mas se fizer o ritmo errado, ainda que por um instante, você hesitará, fazendo com que a música pare. Toda a vez que parar de estudar, termine lendo alguma coisa nova. Existem alguns livros excelentes que contêm passagens orquestrais escolhidas para esse propósito.

A medida que for progredindo nos estudos, vai perceber a necessidade de fazer mais e mais exercícios de leitura à primeira vista em obras orquestrais ou em música de câmara ou tocar novas obras com compositores. Esta é uma das melhores provas de musicalidade: dar uma ótima impressão da idéia musical e do espírito da peça à primeira vista; e isso exige cada ítem das habilidades daquele leque que chamamos de técnica do clarinete (THURSTON, 1978, pp. 41-42 / pp. 150-151).

A leitura à primeira vista abordada pelos dois métodos musicais é uma questão extremamente importante e certamente virá com o progresso nos estudos.

Na elaboração dos métodos musicais, seja qual for o qualquer instrumento e da época tenham sido escritos, não se pode negar que, num primeiro momento, possam apresentar determinadas informações técnicas e formas de lidar com os instrumentos tratados. Noto também que é quase inescapável apresentar tais informações de uma forma prescritiva. Assim sendo, as informações apresentadas pelos métodos são, no mais das vezes, impostos como a única leitura correta, não permitindo qualquer espaço para experimentações e descobertas, ou seja, para outras e novas leituras.

Dessa forma, o caráter repetitivo dos métodos musicais poderia ser perpetuado por uma imagem de leitura que privilegia tais métodos como conteúdos de toda a verdade: seriam objetos estáveis, com limites claramente definidos, passíveis de uma classificação objetiva e integral. Assim sendo, a leitura “protocolar” realizada por professores e alunos consistiria em resgatar sentidos supostamente depositados no texto pelo seu autor. Nesse processo de resgate, professores e alunos não deveriam interferir nos sentidos para que se pudesse chegar a uma única e absoluta verdade, onde as variações de sentido e interpretação decorrentes das mudanças espaciais e temporais fossem neutralizadas. Tal concepção parece acreditar na possibilidade de uma linguagem não-arbitrária, imune aos inevitáveis percalços de nossos percursos.

No próximo capítulo refletirei acerca de imagens da leitura como petrificação e da leitura como transformação, além de possíveis conseqüências no processo de ensino-aprendizagem.

CAPÍTULO 2: ARCABOUÇO TEÓRICO

Assim era meu mestre. Sabia ler não apenas no grande livro da natureza, mas também no modo como os monges liam os livros da escritura, e pensavam através deles.

Sejam dadas graças a Deus por eu naqueles tempos ter adquirido de meu mestre a vontade de aprender o sentido do caminho reto, que se conserva mesmo quando o atalho é tortuoso.

Umberto Eco (1986)

2.1. Da mimese

Mimese, do grego *mímesis*, traduz usualmente imitação, imagem, representação teatral. Em Língua Portuguesa existe “mímica” (substantivo) e “mímico” (adjetivo). Apresenta as variantes *miméomai* (equivalente a imitar); *mimelós* (que imita); *mímema* (imitação); *mimetés* (imitador, poeta ator); *mimetikós* (hábil em imitar); *mimetikós* (imitável).

Como expressão erudita, mimese significa a figura retórica que consiste no uso do discurso direto, ou seja, na citação e imitação das palavras de outrem pela voz e gestos.

“Imitação”, ainda que na mesma linha grega de *mímesis*, formou-se através do étimo latino *im-* com idéia de imitação. Daí as palavras *imitari* (imitar), *imitatio* (imitação), *imago* (imagem).

Mimese desdobra-se em um leque de outros conceitos e nomes que destacam nuances da mesma idéia. Tais conceitos são principalmente os de “semelhança”, “cópia”, “reprodução”, “figura”. Ao esquema das noções ligadas ao étimo mimese pertencem “imitação” e “imagem”.

“Semelhança” deriva do étimo indo-europeu que exprime pelo número “um” no sentido de identidade. Daí nasceram as formas latinas *semel* (uma vez), *semper* (sempre, uma vez por todas), *similis* (semelhante, de *sem ilis*), *similitudo* (semelhança), *simulare* (imitar, simular), *simulacrum* (simulacro). Por esta etimologia se observa que a semelhança significa originariamente uma aproximação bastante exata. Por alargamento semântico também passou a indicar “aproximação”.

“Cópia” deriva do indo-europeu *op-*, com o significado de atividade produtiva. Apresenta a idéia de produtividade, no latim *opus* (obra), *opifex* (trabalhador), *officium* (ofício), *cooperari* (cooperar). Com a idéia de produto de uma atividade: *opes* (riqueza), *copia*, abreviação de *copia* (abundância, copiosidade). Daí o francês *copie*, *copier*, *copieuse*. No inglês *copy*. Em português, “cópia”. Por esta etimologia, “cópia” significa produto de uma atividade. Não indica

expressamente que esta “cópia” deva ser rigorosamente figurativa. Significa mais reprodução no sentido de multiplicação, do que no de imitação.

A palavra “reprodução” significa “multiplicação”, mais do que “imitação”. A “multiplicação” necessariamente envolve a “imitação”, mas não a significa diretamente.

Historicamente, a explicação da arte pela mimese vem desde a antiguidade grega. Demócrito (c. 460-370 a.C.) explicou o conhecimento por meio de partículas a se desprenderem dos campos, penetrando no indivíduo à maneira de imagens (*eidola*, em grego). Tal ponderação, embora destacando apenas o lado material e acontece de maneira efetiva com o deslocamento da luz na direção dos olhos, liga todo o processo à semelhança.

Sócrates (469-399), contemporâneo de Demócrito, admitiu a mimese como elemento explicador do conhecimento, aplicando-a expressamente à arte. Refere-se a Xenofonte a respeito da visita de Sócrates aos artistas plástico Cleiton e Parrásios, com os quais discute arte. Afirma Sócrates que pintar ou esculpir é imitar a natureza. Do ponto de vista temático, Sócrates não quer apenas a cópia servil do modelo, mas sua idealização. Também quer a expressão da vida e da emoção. O pressuposto desta discussão é a arte como uma correspondência exata com os objetos.

Desde sua origem nos escritos de Platão e Aristóteles a idéia de mimese tem dominado a estética ocidental: as ficções (objetos dependentes da cognição) derivam da realidade; são imitações ou representações de objetos cuja existência independe da cognição.

A metáfora da arte como espelho da natureza corporifica a mimese e talvez seja a teoria estética mais primitiva. Tal conceito apareceria primeiro nos diálogos de Platão, onde Sócrates considera a arte, assim como as sombras e as imagens na água e nos espelhos, triplamente distanciada da essência do mundo – as idéias.

Na *Poética* de Aristóteles:

O imitar é conatural ao ser humano, e só através dele, ele adquire seus primeiros conhecimentos (1448b).

O conceito de mimese em Aristóteles pode ser traduzido de maneira mais correta por imitação, e se assemelha mais à *imitatio* dos latinos do que à representação, e assim aparece na *Poética*. Os artífices podem imitar três coisas possíveis: objetos, ações e costumes. E enumera uma quarta, também fundamental: modelos. Ou seja, as obras dos mestres cuja perfeição e o mérito devem ser imitados e emulados como forma de tributo

“A arte imita a natureza”. A obra resulta da atividade do artista para imitar outros seres por meio de sons, sentimentos, cores, formas etc. O valor da obra está na habilidade do artista.

Imitar não significa reproduzir, mas representar a natureza através da obediência a regras para que a obra figure algum ser, algum sentimento, algum fato. A finalidade é a busca da harmonia e proporção.

Aristóteles desenvolveu um racionalismo moderado contra Platão, ao mesmo tempo que conceitos fundamentais que foram servir à teoria da mimese como explicadora do conhecimento e da arte. Advertiu ele que as qualidades têm a “propriedade” de serem semelhantes. Dessa forma, colocava o princípio da arte pela mimese. Poderiam as qualidades exercer diretamente a função de serem portadoras de expressão, por geração a partir das semelhanças de que são capazes.

Ao contrário da mimese platônica que se aplica a todas as atividades humanas e pressupõe modelos anteriores, a imitação aristotélica rejeita o mundo das idéias e se torna específica das artes. Se em Aristóteles o objeto a ser imitado era a “ação”, diversos críticos tenderam a substituí-la por “caráter humano”, “pensamento” ou coisas inanimadas. Quais fossem as diferenças entre as teorias, todas apontavam na direção de “reflexo”, “representação”, “fingimento”, “falsificação”, “cópia” ou “imagem”.

Aristóteles tratou da mimese em duas acepções. A primeira é a mimese como ocorre na criação prática do puro fazer as coisas, as quais reproduzem as idéias exemplares, que os operadores criam antes do fazer aquelas coisas. A segunda acepção é a mimese gnosiológica, que é a semelhança a acusar o assemelhado, tanto na expressão mental como na expressão artística. Os primeiros capítulos da *Poética* de Aristóteles se ocupam da arte como se fosse algo que fala por meio da imitação (mimese).

Embora não tenha dito diretamente que algo pode falar de algo em virtude do assemelhado, Aristóteles pareceu deixar implícito que a mimese de que fala não é a imitação dos que estabelecem a arte como imitação meramente entitativa da natureza.

A epopéia e a poesia trágica e também a comédia, a poesia ditirâmbica, a maior parte da aulética e da citarística, consideradas em geral, todas de enquadrar nas artes da imitação ... nas artes acima indicadas, a imitação é produzida por meio do ritmo, da linguagem e da harmonia, empregados separadamente ou em conjunto ... e por atitudes rítmicas que o dançarino exprime os caracteres, as ações ... tais são as diferenças entre as artes que se propõem a imitação.¹⁷

Os seres humanos ... sentem prazer em olhar estas imitações, cuja vista os instrui e os induz a discorrer sobre cada uma e a discernir ali fulano e sicrano.¹⁸

¹⁷ ARISTÓTELES. *Poética*, c.1,2-6.

¹⁸ Idem, c.4,5.

Após séculos de definição da arte como imitação, a Filosofia passa definir a obra de arte como criação. Ao contrário da concepção anterior onde o valor estava na qualidade do objeto imitado, agora o valor é localizado na figura do artista como gênio criador. A idéia da inspiração explica a atividade artística. A obra é a exteriorização dos sentimentos interiores do gênio excepcional. A arte não reproduz a natureza, mas liberta-se dela, criando uma realidade humana e espiritual. Pela atividade livre do artista, os homens se igualam à ação criadora de Deus. Nesse momento (estética da criação) a filosofia separa homem e natureza.

2.2. Do professor como modelo

A questão do professor como exemplo em aulas de música pode ser ilustrada com o comentário de dois clarinetistas da atualidade. Jack Brymer¹⁹ comenta em seu livro:

O professor pode tentar explicar o que ele pretende ao tocar; mas na verdade, a sua execução como exemplo é de importância crucial. O professor deve tocar com frequência e bem, e agir como um modelo para o seu aluno. Isso geralmente funciona; quando não funciona há pouca esperança para o aluno.

Segundo David Pino²⁰:

Ensinar através de exemplo é bom, mas é limitado.

Tenho que concordar com Pino quanto aos limites da exemplificação. A imitação no processo de ensino-aprendizagem pode esbarrar em uma série de problemas, principalmente quando o professor não é um bom modelo. Não é a imitação a forma exclusiva de aprendizagem; no entanto é a que ocorre com maior frequência e, às vezes, a única possível.

Não somente no processo de ensino-aprendizagem através da imitação, mas também em todas as práticas educativas tem o professor um papel fundamental. Nenhuma tecnologia substitui o conhecimento, o exemplo, a presença e a palavra do professor. Assume o professor o papel de mediador no processo da produção de conhecimento. É um interlocutor que nomeia, organiza e aponta idéias.

Tendo a mimese como um ponto de partida no processo de ensino-aprendizagem, é possível seguir pelo menos um dos dois caminhos abaixo assinalados:

¹⁹ BRYMER, Jack. *Clarinet*. New York: Schirmer Books, 1976, p. 179 (tradução de Leonel Maciel Filho)

²⁰ PINO, David. *The Clarinet and Clarinet Playing*. New York: Charles Scribner's Sons, 1980, p. 147 (tradução de Leonel Maciel Filho).

Em um primeiro caminho, a mimese é a ação que encerra o processo de ensino. Nesse sentido privilegia-se somente o professor como sujeito detentor da “leitura correta”. O professor transmitiria informações científicas e teóricas que primam pela clareza de enunciação. Na máxima distância entre emissor e receptor, qualquer um poderia ser sujeito ao apossar-se de uma ciência indefectível. Como algo implícito, o professor apresentaria informações predeterminadas, não permitindo qualquer espaço articulável em um contexto mais amplo. Não se almeja a modificação das condições da produção da leitura dos alunos e do próprio professor. A petrificação de um suposto conteúdo textual seria mantido por ações repetitivas, decorativas e imitativas. A imitação passa a ser uma limitação.

Em um segundo caminho, a mimese é considerada o ponto de partida no processo de ensino. Vale retomar o conceito aristotélico de mimesis citado por Duarte²¹:

Mimesis não se restringir ao processo de imitação, mas assumir um papel ativo, produtivo em todo desenvolver-se da arte [...] a imitação atua como elemento propulsor nesse processo.

Parece existir um paradoxo que constitui uma mola propulsora do ensino: a partir do exemplo limitado do professor é que se pode enriquecer o repertório dos alunos, ampliando seu universo e possibilitando outras leituras.

São os professores e alunos que assumem esse papel ativo e produtivo. Os alunos inicialmente imitam o mestre e gradativamente deixarão de ser apenas alunos à medida que forem capazes de imitarem a si mesmos através da construção e refinamento de seus repertórios aliados a uma nova perspectiva do processo de leitura.

Mais uma vez evoco o personagem Adso de Umberto Eco²²:

Enquanto subíamos reparei que meu mestre observava as janelas que iluminavam a escada. Estava provavelmente me tornando hábil como ele, porque percebi logo que a disposição delas dificilmente permitiria a quem quer que seja atingi-las. Do outro lado, tampouco as janelas que se abriam no refeitório (as únicas que do primeiro andar davam para a escarpa) pareciam fáceis de se atingir, visto que embaixo delas não havia qualquer móvel.

Em termos de ensino musical, é inevitável rememorar a cena do filme “Mr. Holland – Adorável Professor”²³ onde, na aula, o professor pede para que a aluna “coloque-se” na música.

O professor assume o papel de um livro a ser estudado e lido pelos alunos. É uma promessa ou possibilidade de leitura que, como tal, renovar-se-á na prática escolar. Deixar-se-á

²¹ DUARTE, Rodrigo Antônio de Paiva. *Mimeses e Racionalidade: a concepção de domínio da natureza em Theodor W. Adorno*. São Paulo: Loyola, 1993, p. 136.

²² ECO, Umberto. *O Nome da Rosa*. Rio de Janeiro: Editora Record, 1986, p. 91.

²³ “Mr. Holland – Adorável Professor”. Com Richard Dreyfuss, direção de Stephen Herek. Flashstar Home Vídeo, 1995, 145 min.

fruir pelos alunos, abrindo-se para a reflexão e posicionamento de seus leitores, permitindo a produção de outros e vários livros e leituras. Procurará o professor tornar o discurso polêmico. De forma não autoritária, deverá explicitar os sentidos que podem estar em jogo nas informações produzidas pelos textos num contexto histórico e social. Dentro de sua prática educacional, o professor procurará propiciar estratégias no sentido de permitir ao aluno conhecer como que um texto pode funcionar. A partir do conhecimento de como podem operar os discursos, o aluno terá a possibilidade não somente de ler como o professor lê, mas terá facultado seu acesso ao ato da leitura em aberto.

A seguir, longe de pretender enumerar um longo, exaustivo (e, no mais das vezes, inócuo) rol de teóricos da leitura, procurarei refletir a questão da leitura a partir de dois caminhos: o primeiro, da leitura como petrificação, consequência da mimese como ponto de chegada no processo de ensino; o segundo, da leitura como transformação, fruto da mimese como ponto de partida para uma imagem de leitura como produção de sentidos.

2.3. Da leitura como petrificação

Nesta primeira imagem, a leitura é vista como uma operação neutra, imutável:

...uma decodificação mecânica de signos lingüísticos, por meio de aprendizado estabelecido a partir do condicionamento estímulo-resposta (perspectiva behaviorista-skinneriana)²⁴.

A leitura como que-fazer puro deve ser realizado por um tipo ideal de ser humano, desencarnado do real, virtuoso e bom, um ser do ajustamento, da adaptação ao mundo. Um sujeito no mundo, mas não com o mundo: nele está contido, mas nele não interfere. Diante de qualquer tipo de estímulo, limitar-se-á o sujeito recebê-lo e, caso o utilize, inevitavelmente não o submeterá a qualquer crivo de verificação, quanto mais qualquer transformação para novas combinações. Limitar-se-á no engolir e regurgitar fórmulas supostamente aceitas (quando não violentamente impostas) para o seu tempo e espaço. Ainda que se aceitasse uma multiplicidade de sentidos em jogo no processo de leitura, teria o leitor de ser onisciente a ponto de sua compreensão poder dominar tais sentidos múltiplos.

Os homens, por assim receberem o mundo que neles entra, já são passivos. E toda a relação desses sujeitos com quaisquer outros sujeitos ou objetos tenderá a torná-los cada vez mais

²⁴ MARTINS, Maria Helena. *O que é leitura*. São Paulo: Brasiliense, 1982. Coleção Primeiros Passos, nº 74, p. 31.

passivos e, seguindo a prescrição que petrifica, mais adaptados ao mundo. Isso, levado até às últimas conseqüências, resulta em tornar os homens exatamente o contrário do Ser – o autômato – que aniquila sua vocação ontológica de ser enquanto ser. Reduz o mundo a um laboratório de anatomia, onde os seres humanos são cadáveres a serem passivamente estudados.

Toda e qualquer relação destes sujeitos passarão a ser práticas de dominação nas quais considera-se o homem um ser abstrato, isolado, solto, desligado do mundo, da mesma forma que se nega o mundo, por estar a realidade ausente dos homens. Tal concepção imobiliza e termina por desconhecer os homens como seres históricos.

Para esse pensar, o tempo histórico é um fardo:

... uma estratificação das aquisições e experiências do passado, de que resulta deve ser o presente algo normalizado e bem comportado.²⁵

Mais vale o sujeito acomodado, cabendo a ele agarrar-se a um espaço supostamente garantido e a ele se ajustar, negando seu tempo, seu espaço. Tal prática da leitura como petrificação implica uma espécie de anestesia, inibindo o poder criador dos sujeitos, pretendendo mantê-los numa imersão das consciências.

Entre as conseqüências dessa segregação do ser histórico como sujeito de seu movimento é a situação de violência instaurada a partir do momento em que se emprega uma série de mecanismos para coibir sua efetivação como sujeitos; torná-los sim, objetos e aliená-los das próprias decisões, que acabam nas mãos de um ou outros poucos. Como bem apontou Paulo Freire²⁶:

Em nome da objetividade científica, transforma o orgânico em inorgânico, o que *está sendo* no que *é*, o vivo no morto, teme a mudança. Teme a transformação. Vê nesta, que não nega, mas que não quer, não um anúncio de vida, mas um anúncio de morte, de deterioração. Quer conhecer a mudança, não pra estimulá-la, para aprofundá-la, mas para freá-la. [...] Mas, ao temer a mudança e ao “tentar aprisionar a vida”, ao reduzi-la a esquemas rígidos, ao fazer do povo objeto passivo de sua ação investigadora, ao ver na mudança o anúncio da morte, mata a vida e não pode esconder sua marca necrófila.

Ao coibir o ser humano de assumir seu papel de sujeito, onde a leitura do real restringe-se à repetição mecanicamente memorizada de nossa maneira de ler o real, poderiam surgir ao menos duas situações.

A primeira é delegar toda a responsabilidade da relação ao objeto. Em se tratando dos métodos musicais, acabariam por assumir um papel de recipientes de todas as verdades e

²⁵ FURTER, Pierre. *Educação e Vida*. Petrópolis, Rio de Janeiro: Vozes, 1966, pp. 26-27.

²⁶ FREIRE, Paulo. *Pedagogia do Oprimido*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1981, p. 118.

respostas, cabendo aos alunos e professores, enquanto seres devidamente “adaptados”, realizar a leitura dos métodos musicais da forma “correta”, resgatando os significados ali depositados por autores onipotentes cujas intenções controlam o percurso da significação textual, não importando o necessário deslocamento temporal ao abordar tais métodos. Qualquer desvio da leitura “correta” estaria diretamente relacionado à inépcia de seus leitores, uma vez que a transparência do texto diria por si toda e única significação.

Uma outra situação é centrar no educador toda a responsabilidade na relação entre os alunos e os métodos musicais adotados nas aulas. Com isso, professores e alunos têm suas funções claramente definidas.

O professor é aquele que educa, que sabe, que pensa, que diz, que disciplina, que escolhe e impõe sua opção, que atua, que define os conteúdos programáticos, que identifica a autoridade do saber com a autoridade funcional, opondo-se à liberdade dos alunos. É o professor o sujeito de todo o processo.

São considerados alunos aqueles que estão para ser educados, os que não sabem, os pensados, os que escutam docilmente o que diz o professor, os que estão para ser disciplinados, os que seguem as prescrições do professor, os que na atuação do professor têm a ilusão de que também atuam, são aqueles que se acomodam ao conteúdo programático escolhido e jamais são ouvidos nesta escolha. Passam os alunos a serem meros objetos. A relação entre alunos e professores execra os meio-tons dissonantes na tonalidade de uma pedagogia da leitura que devora supostas técnicas de interpretação da mesma forma que se devora os iguais e insonsos sanduíches da rede Mc. Donald’s.

Se levarmos até às últimas conseqüências as funções de alunos e professores, é possível prever resultados no mínimo catastróficos: professores e alunos em programas para adestrar-lhes a capacidade de arquivar depósitos de informações. Quanto mais inseridos ou “adequados” a esses programas, menos lhes serão desenvolvidas uma consciência crítica, instrumento fundamental de inserção no mundo e de transformação da realidade.

Como sujeitos, quanto mais se lhes imponha passividade, tanto mais ingenuamente, em lugar de transformar, tendem a adaptar-se ao mundo, à realidade parcializada nos depósitos recebidos.²⁷

A inserção do homem moderno num contexto marcado pela dominação de mitos propagados por uma publicidade organizada faz com que esse homem, de forma trágica e até mesmo sem saber, vá aos poucos renunciando à sua capacidade de decisão e criação. Há um processo de expulsão dos perímetros das deliberações. Ao homem comum são apresentadas as

²⁷ FREIRE, Paulo. *Pedagogia do Oprimido*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1981, pp. 67-68.

tarefas de seu tempo e espaço não mais por ele captadas, mas interpretadas por uma suposta elite que as impõe para serem seguidas. Julgando escapar ileso ao seguir fielmente as prescrições escapa-lhe, na verdade, a possibilidade de firmar-se como sujeito. Numa forma extrema, acaba por imergir no mar da massificação. Acomodado e domesticado não é mais sujeito, mas objeto. É coisa acuada que teme e duvida da possibilidade de conviver, de libertar-se. Ainda que creia estar liberto, suprimem-lhe o diálogo. Toma as deliberações como se fossem suas e aniquila seu poder de criação.

Apesar desse regime de dominação de consciências, onde muitos não podem ler a sua leitura, ainda mais agravado pelo fato que, de um lado, imensas multidões sem condições sequer de ler e de outro lado uma minoria que monopoliza a palavra, mistifica-a e a domina, recusando-a aos demais, onde um final trágico parece inevitável, há uma grande esperança. A esperança da maioria poder aprender a tomar a palavra dos que a dominam e poder ler sua(s) própria(s) leitura(s). O aprendizado é difícil, por vezes doloroso, mas imprescindível se nossa opção for pela luta para podermos ser nós mesmos, expulsando os opressores de dentro de nós, desalienando-nos, não seguindo prescrições mas ter opções, atuarmos e não mais termos a ilusão de que atuamos: temos a própria voz e a própria leitura, criando e recriando no poder de transformar o mundo. Apesar de mortificados pelos desencontros em que somos e transformarmos os outros em meros objetos, é necessário que tenhamos a coragem para outros encontros para assim buscarmos e alimentarmos a vida.

Faz-se necessário aguçarmos nossa criticidade, sermos indagadores, criadores e inquietos, deixando de tratar os problemas e discutir os assuntos com superficialidade. Basta do conhecimento memorizado e de sermos empurrados para a periferia de tudo que por nós é tratado. Urge um renascimento. Uma outra imagem de leitura. Não mais algo “oposto à realidade”, “algo abstrato”, mas uma nova imagem de leitura inserida na realidade para poder comprová-la e vivê-la na prática em plenitude.

2.4. Da leitura como transformação

Ainda a mais exata das ciências, a física, sente limites da objetividade, uma necessária imprecisão da observação, que provém justamente da maneira como, na observação, o sujeito vê seu objeto. Não existe, como se vê, uma pura objetividade do nosso conhecimento, simplesmente liberta do sujeito, visto que o sujeito concreto penetra codeterminantemente em sua visão do objeto.²⁸

Ora, nenhum cientista social fala de um lugar não-ideológico. Nenhuma ciência goza do privilégio de uma imaculada concepção. A pretensa neutralidade axiológica não passa de um engodo. Tampouco existe uma imaculada concepção da Razão.²⁹

Em 1980, o Professor Ezequiel Theodoro da Silva na introdução de seu livro *O Ato de Ler* assinalou que:

O discurso sobre a leitura realizada pelo povo brasileiro ainda está em estado placentário, esperando por um maior número de contribuições (pesquisas) a fim de se desenvolver. Em verdade, a bibliografia específica é irrisória, os interessados são poucos, os dados objetivos são quase que inexistentes. Talvez seja por estes mesmos motivos que o ensino da leitura vem seguindo os ditames do acaso (e descaso) ou simplesmente recopiando os modelos de orientação, provindos do exterior.³⁰

É verdade que o número de pesquisas tem aumentado. Poder-se-ia dizer que o estudo sobre leitura já engatinha. Mas não é o suficiente. É necessário que o discurso sobre a leitura seja capaz de “andar com as próprias pernas”. Mais que isso: talvez tenha que correr – com o devido cuidado – para que ainda se possa recuperar o tempo perdido. A prática com a qual nos envolvemos – o ato da leitura – é assunto de importância crucial e cada passo dado deve ser contado sempre como algo novo, mesmo que nem toda vez exista algo de novo para se contar. O estado de espírito com que se reflete e escreve sobre o assunto deve ter o mesmo fulgor daquele que o faz pela primeira vez. É discussão que não cessou e não há de se encerrar enquanto a leitura consistir em objeto de investigação dos envolvidos com a educação do povo e a formação de seres cada vez mais humanos e críticos.

Michel de Certeau refere-se a Descartes e seu *Principes*, IV, art. 205, onde há quase quatro séculos foi proposto um princípio da atividade de leitura sobre a análise combinatória e sobre o exemplo das “cifras”:

²⁸ CORETH, Emerich. *Questões Fundamentais de Hermenêutica*. Tradução de Carlos Lopes de Matos. São Paulo: EPU – Editora da Universidade de São Paulo, 1973, p. 98.

²⁹ RICOEUR, Paul. *Interpretação e Ideologias*. Organização, tradução e apresentação de Hilton Japiassu. Rio de Janeiro: Francisco Alves, 1977.

³⁰ SILVA, Ezequiel Theodoro da. *O ato de ler: fundamentos psicológicos para uma nova pedagogia da leitura*. São Paulo: Cortez, 2000, p. 10.

Se alguém, para adivinhar uma cifra escrita com letras comuns, acha por bem ler um B sempre que houver um A, e um C sempre que houver um B, substituindo assim no lugar de cada letra a seguinte na ordem alfabética, e lendo desta maneira, aí encontra palavras que façam sentido, não duvidará que este seja o verdadeiro sentido dessa cifra que terá achado deste modo embora pudesse ocorrer que aquele que a escreveu tenha posto aí outro sentido bem diferente, dando outro significado a cada letra.³¹

Émile Benveniste³² define linguagem como um sistema socializado de signos. O signo é convencional, arbitrário: é proveniente de um acordo entre os usuários de uma língua.

A discussão sobre leitura que se pretende trilhar neste momento tem como ponto de partida o princípio de Descartes e a definição de linguagem de Benveniste levados até as últimas conseqüências. A partir dessa arbitrariedade dos signos ou dessas negociações entre os indivíduos para que sejam produzidos sentidos a partir dos escritos, há que se pensar em uma imagem de leitura que já não privilegie somente os sujeitos que realizam o ato de ler ou apenas os textos como objetos de leitura. Necessita-se de uma outra imagem de leitura na qual o ponto principal seja a relação estabelecida entre os sujeitos e os objetos envolvidos nesse processo: leitor e texto devem ser elementos inescapavelmente interligados. A partir daí é necessária uma redefinição de papéis na relação entre alunos e professores, metodologias e métodos empregados e a imagem de leitura em jogo (também) no ensino musical. Todavia, exige-se um “remar contra a maré” da leitura como petrificação; urge uma imagem de leitura como transformação. Tal revolução centra-se na impossibilidade de aceitarmos uma neutra ou pacífica relação entre leitores e textos que caracteriza a leitura como petrificação.

Não mais é possível uma objetividade apartada da subjetividade. Não há uma sem a outra. Não podem ser dicotomizadas. Cairíamos num simplismo ingênuo ao negarmos a subjetividade na análise da realidade ou na ação sobre tal realidade, caindo também em um buraco-sem-fundo de um puro objetivismo; teríamos um mundo sem sujeitos. O mesmo aconteceria ao negarmos a objetividade. Um puro subjetivismo se alongaria em posições solipsistas: negando uma realidade objetiva teríamos sujeitos sem um mundo. Nem objetivismo, nem subjetivismo ou psicologismo, mas subjetividade e objetividade em permanente dialeticidade. Emerich Coreth³³ também contribui nesse sentido ao afirmar que:

³¹ CERTEAU, Michel de. “Ler: uma operação de caça”. In *A Invenção do Cotidiano. Artes de Fazer*. Trad. Ephraim Ferreira Alves. Petrópolis: Vozes, 1994, p. 266.

³² BENVENISTE, Émile. *Problemas de Lingüística Geral*. São Paulo: Editora Nacional, 1977.

³³ CORETH, Emerich. *Questões Fundamentais de Hermenêutica*. Tradução de Carlos Lopes de Matos. São Paulo: EPU – Editora da Universidade de São Paulo, 1973, pp. 29-30.

Subjetivo e objetivo – não são fragmentos soltos, de que se compusesse o processo da linguagem. Mas momentos necessariamente conexos desse mesmo processo genético, só separáveis em nossa análise.

O ato de ler é um ato de criação que desencadeia outros atos criadores. O ser humano já não é paciente nesse processo, mas impaciente na medida que gera um estado de busca, de invenção e de reivindicação. O ato de ler poderá ser uma forma de questionamento do ser humano enquanto sujeito e objeto na leitura como transformação. Poderá ser um caminho para sua tomada de consciência: pela interpretação e criação há o compreender-se do sujeito no mundo através de suas decisões e seu comprometimento. E parece que a convivência será fundamental para que os sujeitos-leitores assumam compromissos e posturas de participação e argumentação.

2.4.1. Estilo

A origem da palavra “estilo” pode fornecer algum indício para podermos compreender tal questão. “Estilo” deriva do italiano *stillus*, espécie de ponteira de ferro, osso ou outro material resistente utilizado para escrever em tábuas recobertas de cera.

A partir disso, talvez possamos relacionar “estilo” com as marcas que imprimimos em objetos por nós produzidos e que podem revelar determinadas formas de ser e dizer. Tais marcas são frutos de escolhas, de formas de expressão construídas e reconstruídas ao longo de nossa existência e que podem manifestar pensamentos do sujeito que produziu tal objeto. No estilo poderá conter formas de pensar e estar no mundo. Estilo é uma marca, característica ou conjunto de traços que fazem diferença.

Os debates sobre estilo surgem no século XVII com Descartes, principalmente em *O Método*. Descartes estabelece um novo tipo de homem: o racional, cartesiano, inserido numa nova sociedade fundada no progresso e na burguesia. No anúncio de um sujeito da razão, a melhor forma de dizer da ciência é o estilo da concisão, imerso na objetividade da Geometria e na exatidão Matemática – referenciais para se pensar e produzir conhecimentos. O estilo deverá ser claro e preciso para que possa transmitir uma verdade. Já no século XVIII, estilo refere-se à marca do homem sobre seu texto.

No século XX descobre-se que a palavra pode revelar e encobrir o dito. O inconsciente atua sobre o escrito. Dessa forma, é possível dizer que dizemos mais do que dizemos. Segundo

Freud, a escrita não é apenas uma materialização do pensamento consciente de um sujeito, mas as marcas de seu inconsciente. Para Lacan, a única formação que se pode transmitir chama-se estilo. Além de algo a ser transmitido como herança, o estilo serve como um modelo possível e que poderá ser superado por outro.

Vidal³⁴ nos aponta que:

O estilo é o modo peculiar como o objeto se faz letra suportado pela escritura daquele que é nomeado autor. O objeto *a* faz o texto, solicitando apenas o consentimento do escritor que, não sem evocar sua angústia, é obrigado a depor as armas.

Parece que podemos falar em estilo como os rastros deixados pelo autor nos traços daquilo que produz, procedendo dessa forma em seus atos de criação, irá espalhar seu estilo.

Há que se pensar no ato de criação uma forma de agir imbricado ao viver humano. O ato de criação está em correlação a um formar ou dar forma a algo. Envolve a capacidade de compreender, estabelecer relações, ordenações, configurações e significações. Nesse configurar surgem outras e novas alternativas. Há um princípio de dialeticidade no processo de criar. Há uma continuidade regenerativa caracterizada por sucessiva delimitação e ampliação, unificação e oposição, fechamento e abertura, de onde surgem as possibilidades de diversificação. Tal tensão pode ser considerada como ponto de partida, um processo de transformação que sempre há de recriar o impulso que o criou.

A criatividade constitui uma alavanca para ampliarmos experiências. Não é somente uma forma de relaxamento, um esvaziar pessoal ao criar algo ou substituir a realidade por meio da imaginação, mas sim um intensificar de vivências e viver no fazer. Permanecendo como processo aberto, a criação é um (des)construir realidades novas com dimensões novas por nossa articulação. A criatividade vai além dos limites da invenção ou produção de algo novo. É dar forma a esse algo novo e integrá-lo contextualmente. O que é criado reformula a realidade, enriquece quem cria e quem recebe a criação, renovando-os em suas vivências.

A criação é uma questão do indivíduo mas nunca é somente uma questão individual. Há sempre um contexto – um *front* dentro do qual as formas são dadas. Nesse *front* estão em jogo os recursos materiais, conhecimentos, possibilidades de propostas e valores. São elementos e referenciais do trabalho com os quais defrontamos nossa criatividade e pelos quais orientaremos nossas interações.

³⁴ VIDAL, Eduardo. 2000. O estilo é o objeto. In: BRANCO, Lucia Castello e BRANDÃO, Ruth Silviano (orgs.). 2000. *A força da letra: estilo, escrita, representação*. Belo Horizonte, Ed. UFMG, p. 76.

A criatividade pressupõe em contínuo processo de desdobrar e até romper com delimitações para estabelecer outras (e provisórias) definições. Tais delimitações não são perímetros proibitivos, mas indicativos dos fenômenos. Ao encontrarmos os limites é possível configurar os fenômenos e estabelecer quais as relações adequadas. Não é poder fazer tudo ou qualquer coisa a qualquer momento em qualquer lugar. Existem estruturas que selecionam as condições de criação. A criação é algo essencial ao ser humano. Através dela o homem dá sentido(s) a sua vida. A criação poderá ser fácil ou difícil como viver, mas é tão necessário quanto esse próprio viver.

A criatividade vincula-se inescapavelmente à capacidade do ser humano de, através de um processo seletivo, intuir certa coerência entre os fenômenos e, a partir de tais coerências, formular (ou reformular) situações que de novo sejam aceitas como coerentes. No trabalho de ordenação, na avaliação e nas opções está vinculada a intuição. Procuramos estabelecer relações para uma matéria e para nós mesmos dentro de determinado tempo e lugar. Onde quer que possamos atuar, a criatividade é elaborada ao longo de nossa capacidade de seleção, relação e integração de dados do mundo interno e externo. Transformamos os dados visando direcioná-los para um sentido que julgamos mais completo ou adequado. Tendo como limite nossas possibilidades, tentamos encaminhar ou dar a estes dados uma forma mais ampla. Os processos de criação são experiências de nossa existência com as quais nos envolvemos com nossa sensibilidade, com nosso pensamento e com nossa atuação. Lidando com algo material, fazemos experiências e a ele tentamos dar uma forma. Não importa quais sejam os meios com os quais deparamos, mas é sempre necessário o fazer, o formar, o deixar a sua marca, o gravar com seu estilo.

Talvez seja possível falar de estilo em termos de maneira de sentir, de pensar, de agir e reagir. Aos estilos corresponderiam visões de vida nos quais se fundem técnicas e conhecimentos disponíveis a um grupo em determinado momento: necessidades, ideais e as possibilidades de satisfazê-las. A partir de determinados enfoques, o indivíduo codifica seu esquema de valores a determinadas afirmações, negações e proibições, inscreve o seu mundo e delinea seu estilo. É dentro de um esquema de cultura com certa gama de significados que o indivíduo insere suas perguntas e respostas. De acordo com valores vigentes em cada contexto orienta-se-á a criação, onde certas hipóteses ou resoluções podem ser possíveis. Talvez essas mesmas resoluções e hipóteses jamais fossem aceitas em outros contextos, ou até mesmo poderiam ter existido, mas não seriam observadas ou questionadas com essa possibilidade.

Uma mudança no estilo implicaria mudanças na gama de valores coletivos. Ainda que os valores sejam de épocas remotas, são submetidos ao crivo do contexto atual, configuram outra constelação e sentido, participando de uma outra mentalidade. O estilo determinante, fundamental e socialmente instituído em dado contexto pode ser desacreditado e rejeitado em outro; e em época posterior poderia ser “redescoberto”, modificado e outra vez instituído como aspiração.

Estilo não é algo disponível em prateleiras, tampouco se muda de estilo como se muda de roupa. Corresponde ao estilo o modo de ser, viver, conviver e produzir. Está relacionado com a integração pessoal e a coerência interior. É dentro do estilo que o sujeito desenvolve sua personalidade, se estrutura e estrutura seu trabalho, sua criação. Quantas vezes for necessário, poderá o indivíduo renovar as formas, renovar-se e, criando, transformar e transformar-se.

A criatividade do sujeito representa suas potencialidades; sua criação será a realização de tais potencialidades dentro de certo contexto cultural. O sujeito estabelecerá relacionamentos entre os variados fenômenos ocorridos ao seu redor e em seu interior, relacionará e configurará tais fenômenos que acordo com sua experiência de vida e criará um significado. Em seus questionamentos ou nas respostas encontradas, em seu pensar e no agir o sujeito tem seu papel de relacionar e dar formas.

No compreender e compreender-se, o sujeito deixa transparecer sua ordem interior. É esta uma maneira específica de interpretar os eventos, sempre no sentido de criar sentidos. No buscar de tais ordenações e significados está a motivação do sujeito para a criação. É necessário um perder-se e orientar-se para poder ordenar os fenômenos e comunicar-se com outros sujeitos. Essas possibilidades de comunicação – potencialidades humanas – são necessidades de sua existência. O sujeito exercita-se enquanto criador como necessidade, como alavanca para que possa evoluir como sujeito, ordenando, configurando, criando. Não cria apenas porque quer ou porque pode ser prazeroso.

A criação jamais poderá ser vista como algo definitivo: dinamicamente desenvolve-se em seu exercício. Na criação como estratégia de sobrevivência do sujeito ocorre uma transformação da natureza e da natureza humana. O sujeito há de perceber as transformações ocorridas na natureza e se percebe nelas.

O potencial de criação do sujeito está relacionado à multiplicidade de níveis da porta de entrada das sensações – a sensibilidade – presente nas alternativas escolhidas pelo sujeito para

apreender e configurar suas realidades. O sujeito exercita seu potencial de criação através de sua prática como experiência vital. Encontrará nela sua humanidade quando realiza trabalhos essenciais ao seres humanos. A prática traz a necessidade de gerar possibilidades ou soluções criativas. Deverá ser um trabalho no sentido de ação intencional, produtiva e necessária para aumentar nossa capacidade vital. Nesse processo, ainda que muitas vezes possa ser acompanhado de conflitos interiores, impaciências, ansiedades e até frustrações, poder viver um momento de criação significa viver um momento de profunda felicidade. São esses desequilíbrios, essas oposições que originam impulsos necessários ao nosso agir para que superemos os obstáculos e possamos criar.

Enfim, assumindo o sujeito o seu papel de criador, não mais aceitando-o como alguém que, de forma mágica, ordenaria o caos do mundo externo a ele, tampouco permitindo a repressora ditadura do objeto, negando a dicotomização sujeito / objeto, aceitando sua permanente dialeticidade, tomando a linguagem como algo arbitrário, fruto de convenções violadas por mudanças de tempo e espaço, torna-se necessário redefinir alguns dos elementos do ato de ler: leitor, texto e leitura.

2.5. Conseqüências da leitura como transformação

2.5.1. Repensar o leitor

Os poucos versos que aí vão,
em lugar de outros é que os ponho.
Tu que me lês, deixo ao teu sonho
Imaginar como serão.

Manoel Bandeira³⁵

A leitura como transformação deve conceber o leitor não mais como um ser ou fragmento solto, mas devidamente conexo com seus objetos de leitura(s). O leitor está inserido em determinado tempo e espaço. E é neste contexto que o leitor estabelece seus projetos, transforma-se, situa-se no mundo e porta-se como humano ao buscar e atribuir significados.

³⁵ BANDEIRA, Manoel. “Versos Escritos n’Água”. In *Cinza das Horas. Manoel Bandeira. Poesia Completa e Prosa*. Rio de Janeiro: José Aguilar Edit. s/d, p. 157.

O leitor, como um ser temporalizado, é capaz de herdar, incorporar, modificar o seu tempo, humanizar o mundo, fazer sua cultura e sua história. E ao fazer sua história, o leitor é chamado a assumir seu papel, identificando-se como personagem.

Esse “novo” leitor assume, com a colaboração de outros leitores, a sua função de sujeito de sua história. Não se pode mais falar em leitores neutros que resgatam os significados dos textos, mas leitores responsáveis que se auto-configuram como sujeitos. Pela reflexão, deve o leitor descobrir-se e conquistar-se em sua destinação histórica. Os homens sentir-se-ão sujeitos de seu pensar: sua visão de mundo manifestar-se-á de forma explícita ou implícita em suas sugestões ou nas negociações com outros sujeitos que com ele convivem.

Em suas relações de homem com a realidade, o leitor dá continuidade ao movimento dialético em seus atos de (re)criação ao decidir suas leituras; acrescentando algo naquilo que é o fazedor, fazendo cultura ao temporalizar seus espaços. O leitor é desafiado e responde a esse desafio. Não há mais imobilidade na conformação das épocas históricas: o que existe é um conquistar da forma humana desse leitor enquanto sujeito.

Não mais pode se falar num leitor asséptico, pois:

Não se trata de um sujeito puro, supra histórico ou extra histórico, contraposto a um mundo de sucessos e testemunhos históricos do passado, e que deve ser conhecido numa pura objetividade. Antes, é o próprio sujeito da compreensão histórica que se acha marcado por sua história. Ele tem seu ponto de vista histórico e seu mundo histórico de compreensão, a partir do qual formula perguntas, torna presente em sua própria atualidade o passado histórico e lhe confere significação para seu próprio futuro.³⁶

E complementando:

Não há, pois, um puro e absoluto sujeito autonomamente diante de um mundo de objetos, mas ambos, sujeito e objeto, transformam-se um no outro: cada um é determinado pela mediação do outro.³⁷

Da mesma forma como o autor, o leitor está marcado pela sua inserção social, entrando no processo com as condições histórico-sociais que o caracterizam. Terá o leitor sua identidade de leitura configurada por seu lugar social, lugar que se define a “sua leitura”. Qual tecer um tapete, cada leitor em sua individualidade vai entrelaçando os sentidos pessoais de suas leituras com os vários sentidos acumulados dos textos ao longo de sua história. Leitores e textos têm suas histórias de leitura. O leitor em contato com um texto “novo” converge para o significado deste o

³⁶ CORETH, Emerich. *Questões Fundamentais de Hermenêutica*. Tradução de Carlos Lopes de Matos. São Paulo: EPU – Editora da Universidade de São Paulo, 1973, p. 127.

³⁷ Idem, p. 93.

significado de todos os textos que leu. Conhecendo as interpretações recebidas pelo texto, assume seu papel no jogo e aceita ou recusa tais interpretações, sobrepondo a elas interpretações frutos de diálogos com o texto, com outros textos e consigo mesmo.

Cada leitor tem sua própria marca, seu estilo. Cada um, a partir de seu ponto de vista histórico, tem necessariamente seu próprio mundo de compreensão e experiência historicamente condicionado no qual interage. Esse mundo não é idêntico ao mundo do outro: é uma visão de realidade que não se repete. Todavia, de forma paradoxal, são essas diferenças que devem permitir as compreensões, por vezes transpondo enormes distâncias temporais e mentais; são as diferenças que, em vez de concorrerem para horizontes condicionados e limitados, fecundam campos para que pontos de vista diversos entrem em mútua relação e possibilitem florescer “outras leituras”.

Não é possível reconstruir ou refazer a plenitude concreta do mundo de compreensão de um outro sujeito ou outro tempo, de forma a novamente realizá-la. Como sugere Coreth³⁸:

Cada um tem seu mundo próprio de experiência e compreensão, não idêntico ao mundo do outro e jamais adequadamente refactível e reconstruível na plenitude dos conteúdos concretos que marcaram esse mundo.

Ao produzir um texto, a interpretação não é exclusiva ao leitor, tampouco não há uma autoridade suprema do autor em relação ao texto que escreve. No exercício de uma reinterpretação em que os leitores apossar-se-ão do texto e tornar-se-ão sujeitos de suas leituras, reescrevendo os significados:

daquilo que o autor, ao escrever, deixou como aquele silêncio ao qual Drummond sugere que se pergunte: *trouxeste a chave?*³⁹

A leitura é um produto da época em que é realizada, fruto também de outras leituras e das convicções dos diferentes leitores. Até mesmo essas imagens de leitura – como petrificação e como transformação – não são inteiramente minhas: são produtos de minha história, de minha visão de mundo e das leituras dos autores que tenho contemplado.

Nesse repensar o leitor, também nos é muito útil o livro de Geraldi (1996) que reúne correntes de trabalho e linhas de pesquisa, proporcionando uma reflexão crítica sobre as práticas, e principalmente alertando-nos, militantes da leitura, para que nesse *front* chamado ensino no

³⁸ CORETH, Emerich. *Questões Fundamentais de Hermenêutica*. Tradução de Carlos Lopes de Matos. São Paulo: EPU – Editora da Universidade de São Paulo, 1973, p. 78.

³⁹ LAJOLO, Marisa. *Do mundo da leitura para a leitura do mundo*. Série educação. São Paulo: Ática, 2000, p. 51.

qual nos dispomos a batalhar, sejamos capazes de usar da maior e melhor forma possível essa poderosíssima arma chamada leitura.

Geraldi⁴⁰ resgata uma reflexão de Guimarães Rosa quanto à mutabilidade do ser:

O senhor... Mire e veja: o mais importante e bonito, do mundo, é isto: que as pessoas não estão sempre iguais, ainda não foram terminadas - mas elas vão sempre mudando. Afinam e desafinam. Verdade maior. É o que a vida me ensinou.

Essa perspectiva talvez seja um outro ponto no qual podemos apoiar nossas armas em nossa imagem de leitura como transformação, seu ensino e seus limites, não mais considerados

atos mecânicos de reconhecimento, mas processos de construção de compreensões dos objetos, do mundo e das pessoas”⁴¹.

A partir do momento que essa abordagem questiona um suposto caráter de imutabilidade dos significados e não mais considera a relação leitor/texto como neutra e pacífica, mas uma verdadeira batalha pelo poder do significado, fruto da interpretação de um sujeito vis-à-vis o tempo e espaço onde está inserido, cabe-nos a tarefa de fazer com que, como eternos leitores-aprendizes, sejamos capazes de perceber o caráter ativo dos leitores como produtores e responsáveis pelos significados realizados ao travarmos diálogos com os textos para vivificá-los. Jamais podemos exercer um papel de meros espectadores nessa prática social e cultural que é o processo de leitura. Devemos sim, sempre questionar, refletir e escutar outras leituras para que possamos repensar e reaprender o infindável processo de ler, como aponta Geraldi:

Não comerciando nossos sonhos, ousando ensinar e aprender no diálogo com nossos alunos, junto com os quais nos debruçamos sobre o que nos oferece cada autor em cada texto - apesar de todos os reveses - temos evoluído em nosso trabalho. Em surdina, nas profundezas de um mar social em ebulição na superfície, na desvalorizada escola, a maioria de nossos companheiros professores temos compartilhado textos e compreensões, temos partilhado idéias e linguagens, porque temos compreendido que ler e escrever não são atos mecânicos de reconhecimento, mas processos de construção de compreensões dos objetos, do mundo e das pessoas. [...] Queremos o direito à literatura e sua fruição, porque a literatura tratando de um mundo que não é nos fornece categorias de compreensão do mundo que é.⁴²

No contexto de sala de aula, o professor nessa imagem de leitura como transformação deverá revelar os traços da paisagem onde o objeto de leitura está inserido, mas também deixar

⁴⁰ GERALDI, João Wanderley. *Linguagem e ensino: exercícios de militância e divulgação*. Campinas, São Paulo: Mercado de Letras, 1996, p. 111.

⁴¹ Idem, p. 89.

⁴² Idem, pp. 88-89.

lacunas para a manifestação dos alunos também como sujeitos. É o espaço onde “o outro” pode construir sua possibilidade de sujeito. Deverá o professor ouvir o texto e “o outro”.

Cabe ao aluno exercer uma capacidade de questionamento ou mesmo discordância em relação ao que lhe é apresentado. Poderá, através disso, se constituir como ouvinte e agente ao propor diálogos. Recusará a fixidez do dito e a fixação do seu lugar como ouvinte; recusará um papel de estagnação enquanto ouvinte.

2.5.2. Repensar o texto

Começou a lição de escrita. Custa-me dizer que eu era dos mais adiantados da escola; mas era. Não digo também que era dos mais inteligentes, por um escrúpulo fácil de entender e de excelente efeito no estilo, mas não tenho outra convicção. Note-se que não era pálido nem mofino: tinha boas cores e músculos de ferro. Na lição de escrita, por exemplo, acabava sempre antes de todos, mas deixava-me estar a recortar narizes no papel ou na tábua, ocupação sem nobreza nem espiritualidade, mas em todo caso ingênua. Naquele dia foi a mesma coisa; tão depressa acabei, como entrei a reproduzir o nariz do mestre, dando-lhe cinco ou seis atitudes diferentes, das quais recorro a interrogativa, a admirativa, a dubitativa e a cogitativa. Não lhes punha esses nomes, pobre estudante de primeiras letras que era; mas instintivamente, dava-lhes essas expressões. Os outros foram acabando; não tive remédio senão acabar também, entregar a escrita, e voltar para o meu lugar.⁴³

Remetendo-me a este trecho do “Conto de Escola”, surge uma imagem bastante interessante para repensarmos o texto. Pelo alto preço ou falta de papel, os alunos usavam pequenas lousas como material de escrita, nas quais escreviam e apagavam o texto quantas vezes fosse necessário.

A proposta é considerar o texto não mais como um invólucro imutável de significados e idéias, mas como um texto que é apagado em cada grupo em determinado período para ceder seu lugar a outro(s) texto(s) e outra(s) leitura(s). Um “mesmo” texto multiplicar-se-á em tantos textos quantas forem as leituras realizadas, constituindo cada leitura um novo texto, produto de variadas determinações da produção dessas leituras. Os textos não são lacunas que devem ser preenchidas pelos leitores, mas existe algo de incompleto nos textos: o discurso instala intervalos na esfera da intersubjetividade. O texto não é tomado enquanto um produto finito, algo fechado em si, mas constitui-se por relações interativas que se instalam em sua(s) leitura(s).

⁴³ ASSIS, Machado de. “Conto de Escola”. In: *Contos: texto integral*. São Paulo: Ática, 1983, pp. 25-26.

Os métodos musicais, como todas as obras escritas, devem ser considerados registros de uma herança cultural.

Os diferentes tipos de documentos escritos colocam-se no centro da vivência professor-aluno, despontando como mediador dessa relação e/ou veículos para instigar discussões, reflexões ou novas práticas⁴⁴.

A leitura assume seu papel de fundamental importância como instrumento de acesso a essa herança cultural. Não há mais um resgate de significados supostamente depositados nas obras escritas, mas uma forma do leitor situar-se no mundo e com o mundo recriando sua(s) nova(s) leitura(s).

Especificamente do método para alaúde – obra escrita num passado longínquo – só poderá ser compreendida através do horizonte histórico do tempo do leitor, de suas formas de pensar, perceber e representar. Essa “compreensão histórica” é pessoal, é a “minha” compreensão daquilo que outro sujeito num tempo remoto escreveu, disse ou fez. Há a impossibilidade da legítima ou completa compreensão de um passado longínquo.

Não é possível a apreensão do sentido primitivo para uma “autêntica” ou “fiel” interpretação histórica. Toda interpretação vincula-se ao horizonte a partir do qual os leitores relacionam-se com os textos. Toda vez que tornamos a ler os textos ocorre um novo diálogo. Há uma nova situação histórica e por isso é novo o que é falado. As perguntas são (e devem ser) novas. Os textos devem ser vistos com a perspectiva desse novo contexto: ampliam-se e renovam-se a plenitude de seus sentidos. Ainda que o autor tivesse plena consciência de seus pensamentos manifestados no sentido de seu texto, é impossível a correspondência com o pensamento do autor. Poderiam existir leituras previstas para um texto, porém tal previsão não é absoluta, pois sempre há possibilidade de novas leituras. As leituras não são possíveis por si mesmas, mas em relação às suas histórias. Para cada tempo e contexto, o texto é ponto de partida para conteúdos e relações de sentidos sempre novos. Existem determinações históricas que fazem com que só alguns sentidos sejam lidos e outros não, mas em todo caso as diferentes perspectivas com as quais se observa um objeto dão origem a vários outros objetos com suas propriedades e características.

⁴⁴ SILVA, Ezequiel Theodoro da. *O ato de ler: fundamentos psicológicos para uma nova pedagogia da leitura*. São Paulo: Cortez, 2000, p. 32.

Como nota Coreth:

Nem todos os conteúdos que constituíram a totalidade do mundo de compreensão se encontram no fundo de um enunciado particular e penetram nele significativamente. Logo, para entendê-lo corretamente não é preciso refazer, de maneira reconstrutora, o conjunto do mundo de compreensão, mas apenas recorrer aos momentos significativos de seu conteúdo e descobrir o contexto de sentido que penetra significativamente no enunciado e, por conseguinte, é importante para sua reta compreensão. Quanto, porém, mais rico e mais concreto for o conteúdo a compreender, como, por exemplo, uma obra literária do passado, tanto mais conteúdos particulares do fundo serão relevantes para a plena compreensão, e tanto mais se exigiria para atingir a totalidade concreta do horizonte. Mas como isso não é jamais perfeitamente possível, semelhante conteúdo não se poderá nunca compreender exaustivamente. Podemos compreendê-lo mais ou menos, progredindo numa compreensão mais ou menos profunda. Toda compreensão, porém, tem seu limite essencial, proveniente da inatingibilidade do horizonte total. Os horizontes não podem ser perfeitamente fundidos⁴⁵.

As mais diversas formas textuais multiplicam as possibilidades de conhecimento dos leitores, ao mesmo tempo que amplia o leque de alternativas de leituras do mundo, permitindo aos leitores inserirem-se e tomarem parte no mundo da escrita, no qual o texto a ser lido:

Deixa de ser o mero conteúdo informativo para se transformar no *pretexto* (condição) para a formação da consciência crítica. Mais especificamente: o documento escrito deixa de ser o simples instrumento de produção que o professor fornece ao aluno, para transformar-se num *a partir de*, veiculador da tradição histórica e cultural, passada e presente.⁴⁶

Não é possível esgotar o texto, ou seja, atingir de forma perfeita e plena o conteúdo de seus sentidos, tampouco penetrar na tradição histórica e cultural efetivando-a em plenitude. Mas ao mesmo tempo que nossa experiência do mundo é sempre limitada, nunca é fechada. O leitor não pode apreender nunca (extensivamente) a realidade total, mas só consegue compreendê-la em aspectos parciais. Tal limitação faz parte da essência da experiência humana. O mundo de experiências nunca é fechado, mas aberto a experiências e intuições. E essa abertura para o mundo pode significar que

... o homem acha-se aberto para um mundo aberto.⁴⁷

A partir de diferentes leitores e leituras, a obra escrita torna-se ponto de partida para uma ampla gama de significados. Nesse sentido Ricoeur tem razão ao afirmar que:

⁴⁵ CORETH, Emerich. *Questões Fundamentais de Hermenêutica*. Tradução de Carlos Lopes de Matos. São Paulo: EPU – Editora da Universidade de São Paulo, 1973, p. 120.

⁴⁶ SILVA, Ezequiel Theodoro da. *O ato de ler: fundamentos psicológicos para uma nova pedagogia da leitura*. São Paulo: Cortez, 2000, p. 78.

⁴⁷ CORETH, Emerich. *Questões Fundamentais de Hermenêutica*. Tradução de Carlos Lopes de Matos. São Paulo: EPU – Editora da Universidade de São Paulo, 1973, p. 65.

O texto deve poder, tanto do ponto de vista sociológico quanto do psicológico, descontextualizar-se de maneira a deixar-se recontextualizar numa nova situação: é o que justamente faz o ato de ler.⁴⁸

É através das obras escritas que o leitor pode, criticamente, fazer com que as palavras de seu mundo existam. O leitor é capaz de saber e poder “ler sua leitura”. E ao “ler sua leitura”, num esforço de totalização que nunca se acaba, o leitor é levado a assumir com responsabilidade seu papel de sujeito, aprendendo a instaurar e humanizar seu mundo, assumindo sua condição essencial de humanidade.

De acordo com Coreth:

A palavra singular não tem um significado univocamente fixo antes do uso na língua, mas somente o constitui no acontecimento vivo da língua cotidiana [...]o mesmo objeto, entretanto, pode ser aprendido e compreendido em sentidos bem diversos, desde que visto cada vez no horizonte de um outro contexto de significação.⁴⁹

Dessa forma, a obra escrita não é formada somente com palavras que apenas designariam coisas. É significante no mundo e com o mundo; não é só pensamento mas uma prática através da qual o mundo é transformado.

É através de um diálogo com o texto que o leitor abre sua consciência para o mundo. A obra escrita não é invólucro de significados; se assim fosse seriam as leituras impessoais e repetidas. Seriam, como sugere Paulo Freire⁵⁰:

Monólogo das consciências que perderam sua identidade, isoladas, imersas na multidão anônima e submissas a um destino que lhes é imposto e que não são capazes de superar, com a decisão de um projeto.

O que é lido nas obras escritas é o que se encontra no cotidiano dos leitores, ganhando significado no mundo e com o mundo do leitor.

Há a nossa experiência e transação com o significado”⁵¹.

O que na leitura como petrificação é considerada uma questão não resolvida, na leitura como transformação é característica primordial: a interpretação. O texto possui vários pontos de entrada: as posições dos sujeitos. Também possui o texto vários pontos de fuga: as diferentes

⁴⁸ RICOEUR, Paul. *Interpretação e Ideologias*. Organização, tradução e apresentação de Hilton Japiassu. Rio de Janeiro: Francisco Alves, 1977, p. 53.

⁴⁹ CORETH, Emerich. *Questões Fundamentais de Hermenêutica*. Tradução de Carlos Lopes de Matos. São Paulo: EPU – Editora da Universidade de São Paulo, 1973, p. 76.

⁵⁰ FREIRE, Paulo. *Pedagogia do Oprimido*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1981, p. 13.

⁵¹ SILVA, Ezequiel Theodoro da. *O ato de ler: fundamentos psicológicos para uma nova pedagogia da leitura*. São Paulo: Cortez, 2000, p. 86, grifo meu.

perspectivas de atribuição de sentidos. Tendo várias portas para poder entrar, o leitor produz leituras que podem ir em direção a várias outras portas para sair. Esses caminhos a percorrer não são necessariamente calculáveis, organizados ou previsíveis, pois existem várias perspectivas de leituras.. Da mesma forma parece funcionar a brincadeira com um caleidoscópio: são as “mesmas” pedras que, a cada giro, formam outras figuras, outras perspectivas.

Em termos de sala de aula, talvez o grande problema a enfrentar seja derrubar o mito do texto como objeto de cultuação, senhor de ser do tempo, objeto incômodo e desinteressante para sujeitos que na maioria das vezes não pediram para estar ali na sala de aula. De tal conflito de interesses talvez venha o gosto amargo e desenredo nas relações escolares entre leitores e textos. Não existem soluções milagrosas para apaziguar tal conflito. Aquelas que assim prometem acabam por estabelecer uma harmonia apenas aparente, apenas velando o desencontro de leitores e textos.

Uma saída talvez possa ser propor aos alunos atividades de leitura que passem necessariamente pelos significados mais amplos do texto: não consiste naquilo que o texto diz, mas na maneira que diz o que diz. O texto deverá ser um ponto gerador de atividades que levem os alunos a observarem os procedimentos importantes na atribuição de significados ao texto. Leitores e textos precisam nadar e pescar no mesmo rio: devem ter em comum os usos da língua que foram (re)construídos ao longo de suas histórias dentro do grupo ao qual pertencem os leitores.

Nesta imagem de leitura, crio outro(s) texto(s), interfiro e, com a arma da leitura como criação, conquisto o texto escrito que agora também é meu, que também tem minha identidade. Ou o texto muda algo em nossa vida, dando ao nosso mundo algum sentido, ou não tem sentido nenhum.

2.5.3. Repensar a leitura

A realidade do mundo se apresenta a nossos olhos múltipla, espinhosa, com estratos densamente sobrepostos. Como uma alcachofra. O que conta para nós na obra literária é a possibilidade de continuar a desfolhá-la como uma alcachofra infinita, descobrindo dimensões de leitura sempre novas.

Italo Calvino ⁵²

⁵² CALVINO, Ítalo. “O mundo é uma alcachofra” In *Por que ler os clássicos*. Tradução de Nilson Moulin. São Paulo: Companhia das Letras, 1993.

A discussão sobre interpretação passa necessariamente pelos domínios da Hermenêutica, termo que vem do grego (*hermeneutikós*) e significa:

interpretação do sentido das palavras”, “interpretação dos textos sagrados” e “arte de interpretar leis”⁵³.

Todavia, a Hermenêutica vai além do problema da interpretação teológica das Escrituras e das questões da compreensão e interpretação históricas. Trata:

do problema fundamental de ordem filosófica a respeito da compreensão em sua essência e em suas estruturas, suas condições e seus limites”⁵⁴.

Paul Ricoeur define interpretação como:

trabalho de pensamento que consiste em decifrar o sentido oculto no sentido aparente, em desdobrar os níveis de significação implicados na significação literal”⁵⁵.

Para a Fenomenologia, na caracterização dos elementos da comunicação, o código é uma estrutura instituída ou convencionada. Deve o código representar o mundo humano e se reconstruir a partir da renovação e transformação constante do mundo. O mundo não é uma realidade objetiva e mensurável, nem um dado abstrato e universal, mas um mundo histórico e cultural. E é nesse mundo que o homem gera significados pela sua atividade.

Note-se que o significado não está nas coisas e nos objetos, nem as palavras e nas proposições, mas constitui uma possibilidade de desvelamento, de atribuição, que é característico do Ser-do-Homem”⁵⁶.

Na leitura como transformação, a atividade de interpretação implica o saber desvelar e elaborar as possibilidades de significação de um texto. No apropriar-se do texto há a sua descontextualização e uma nova contextualização. No ato de ler existe sempre a possibilidade de apropriação, de interpretação. Devemos deixar que o texto também nos toque e nos fale. Há necessariamente a existência de diálogo. Devemos elaborar perguntas ao texto a partir do nosso modo de ver-o-mundo e traduzir o texto a partir de nosso mundo de compreensão. O texto com o qual temos contato deve novamente se configurar em outro contexto, em nosso mundo; e esse reconfigurar é imanente à interpretação.

⁵³ FERREIRA, Aurélio Buarque de Holanda. *Novo Dicionário da Língua Portuguesa*. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1986, p. 889.

⁵⁴ CORETH, Emerich. *Questões Fundamentais de Hermenêutica*. Tradução de Carlos Lopes de Matos. São Paulo: EPU – Editora da Universidade de São Paulo, 1973, p. 4.

⁵⁵ RICOEUR, Paul. *O Conflito das Interpretações*. Tradução de Hilton Japiassu. São Paulo: Imago, 1978, p. 15.

⁵⁶ SILVA, Ezequiel Theodoro da. *O ato de ler: fundamentos psicológicos para uma nova pedagogia da leitura*. São Paulo: Cortez, 2000, p. 29.

O ato de ler implica sempre percepção crítica, interpretação e re-escrita do lido⁵⁷.

Na leitura como transformação, o ato de ler:

...não constitui apenas um ato racional; ao contrário, talvez esteja mais dirigido para o emocional, para o estado-de-consciência, ou estado-de-preocupação-atentiva do ser.⁵⁸

Doravante, o processo de leitura passa então a ser pensado como um que-fazer humano que não mais protege o “original” do autor, mas é uma produção de significados pelos leitores. Parafraseando uma concepção de tradução de Octavio Paz⁵⁹, todo texto é único e é, ao mesmo tempo, uma leitura de outro texto. Nenhum texto é completamente original porque a própria língua, em sua essência, já é uma leitura. Todos os textos são originais porque toda leitura é diferente. A leitura é uma criação e, como tal, constitui um texto único. Todavia, ninguém lê num texto o que quer, do jeito de quer e para qualquer um. A formulação do texto e sua leitura são reguladas. Talvez a grande diferença seja saber que o(s) sentido(s) do texto pode(m) ser outro(s).

No processo de leitura, ao ocorrer interpretação e produção de uma realidade, o leitor assume o papel de produtor de significados. Na verdade, o ato de ler deixa de ser uma relação pacífica e neutra, ocorrendo uma batalha pelo poder do significado, que passa a ser produzido em função do tempo e do espaço nos quais os sujeitos/leitores estão inseridos. O ato de ler assume um papel de criação, produção e prática social, através da qual “marcamos nossa diferença”⁶⁰, assumimos uma posição e fazemos história.

A leitura é uma possibilidade de reflexão e recriação. É um caminho que se abre à existência do homem para que em suas leituras possam produzir outros e novos significados. O aprendizado da leitura envolve uma anterior aprendizagem de ler o mundo e seus contextos. A mutabilidade dos objetos de discurso implicam possibilidades de leitura a partir da ação dos leitores em atribuir significados. O significado, qual o conhecimento humano, é limitado, fragmentário e abrange somente parcela da realidade.

Há um caráter de provisoriedade nessa atribuição de significados: o significado é “adequado” até quando ir de encontro às expectativas de um determinado grupo de leitores no seu

⁵⁷ FREIRE, Paulo. *A importância do ato de ler: em três artigos que se completam*. São Paulo: Cortez, 2001, p. 21.

⁵⁸ Ezequiel Theodoro da Silva. op. cit. p. 27.

⁵⁹ PAZ, Octavio. *Traducción: literatura y literalidad*. Barcelona: Tusquets Editor, 1971.

⁶⁰ JANTSCH, Ari Paulo. “Concepção Dialética de Leitura-Escrita: um ensaio”. In *Trama e Texto. Leitura Crítica/Escrita Criativa*. Vol I. Lucídio Bianchetti (org.). São Paulo: Plexus, 1996, p. 47.

cotidiano. O que seria o “mesmo” objeto, na verdade pode ser visto e compreendido sob múltiplos aspectos, por mais opostos que possam parecer.

O leitor como ser crítico deve reagir, problematizar e questionar os textos, fazendo com que sua leitura seja ouvida e partilhada. Deve existir um compromisso com a transformação da realidade e a humanização do mundo.

O universo não se revela a mim no espaço, impondo-me uma presença maciça a que só posso me adaptar, mas com um campo, um domínio que vai tomando forma na medida de minha ação”⁶¹.

Os leitores através da reflexão e transformação da realidade, devem formar os referenciais e os significados indiciados nos textos, encontrando novas possibilidades de existência no mundo e com o mundo.

Essas relações entre homem e mundo são marcadas pela pluralidade. Os desafios são variados e não são esgotados em um tipo padronizado de resposta. Existe um constante jogo das respostas humanas, mesmo em relações aparentemente mais simples: o leitor, por sua criticidade, organiza-se, escolhe a resposta mais adequada, testa e age como quem faz uso de uma ferramenta. O leitor já não capta os dados de seu contexto de forma reflexa. É inconcebível na leitura como transformação o indivíduo como objeto passivo. O leitor é ativo ao olhar para os textos e perguntar pelo(s) sentido(s) deles, ao conhecer-se e compreender-se pelos textos, ao decidir e tomar posição. Dessa forma, o leitor realiza seu mundo e amplia seu horizonte de compreensão. Numa interação entre os locutores é instaurado o espaço de uma discursividade. Leitores e autores confrontam-se e definem-se em suas condições de produção e o processo de leitura é configurado a partir dessas condições de produção.

Deverá também existir um diálogo com o passado. O leitor já não deverá compreender o passado simplesmente aceitando-o cegamente, mas deve questionar o sentido, a validação e a justificação da tradição histórica, perguntando se é adequada a sua compreensão transmitida historicamente, se pode rejeitá-la por novos conhecimentos ou se pode corrigi-la, ampliá-la ou aprofundá-la. Toda a leitura tem sua história e todo leitor tem sua história de leitura. O arsenal de leituras realizadas configuram de certo modo a compreensibilidade de cada leitor, podendo ampliar ou restringir a produção de sentidos de um determinado leitor. A história desse leitor e a sedimentação como fruto de suas relações intertextuais são fatores constitutivos de sua produção de leitura. Tal sedimentação também é histórica: o sentido que se sedimenta é aquele que, em

⁶¹ FURTER, Pierre. *Educação e Vida*. Vozes, Petrópolis: Rio de Janeiro, 1966, pp. 26-27.

determinadas condições, ganha um estatuto de dominante, cabendo-lhe o prestígio de uma legitimidade. Porém, ainda que exista uma leitura prevista para um determinado texto, há que se pensá-la como um dos contribuintes para a produção de leitura e não como o elemento determinante nesse processo.

Na leitura como transformação, ao fazerem suas opções pelos significados, os leitores são cada vez mais desafiados a transformarem sua realidade. Essa realidade deve ser percebida não como algo estático, mas um processo de transformação incessante e permanente, onde os textos se constroem e se dissolvem em outros textos. Leitores e textos estão irremediavelmente imersos em certo tempo e espaço, não temendo riscos. Há que se transformar a realidade para que se possa humanizar os leitores. O mundo já não é mais imposto ao leitor que só restaria a adaptação, mas é uma batalha a ser dominada e formatada pela ação transformadora desse leitor. Nessa relação entre o leitor e texto em que se problematiza, desvela e transforma a realidade é que emergem consciências para inserir criticamente os leitores no mundo.

Vimos que na leitura como petrificação o leitor é abstrato e isolado do mundo, ao mesmo tempo que o mundo é uma realidade ausente dos leitores. Há uma perversa pretensão de se poder extrair sentido de uma matéria. Já na leitura como transformação, tal matéria é o instrumento de descoberta e conquista dos leitores para que, por sua reflexão, se instalem como sujeitos de sua própria história. Levando-se até às últimas conseqüências a historicidade humana, os leitores devem ser considerados inacabados que “estão sendo” numa e com uma realidade que, por ser histórica, também é inacabada.

A leitura como transformação poderá tornar-se uma poderosa arma

...de criação de disposições democráticas através da qual se substituíssem no brasileiro, antigos e culturoológicos hábitos de passividade, por novos hábitos de participação e ingerência”⁶². “O homem, porque não fosse seu paciente, seu objeto, desenvolvesse a impaciência, a vivacidade, característica dos estados de procura, de invenção e reivindicação.”⁶³

Não há uma pré-existência do texto à sua leitura, e leitura não é aceitação passiva, mas ativa desconstrução e reconstrução. A leitura desencadeia um processo de interação na qual é constituído o texto e os sentidos se recolocam a cada momento de forma fragmentada e múltipla.

O ato de ler é uma das principais formas de questionamento do ser humano enquanto sujeito e objeto na leitura como transformação. É caminho para sua tomada de consciência: pela interpretação, há o compreender-se do leitor no mundo através de suas decisões e seu

⁶² FREIRE, Paulo. *Educação como prática da liberdade*. Rio de Janeiro: Editora Paz e Terra Ltda, 1975, p. 93.

⁶³ Idem, p. 104.

comprometimento. Cada leitor passa a existir e ganhar sua individualidade à medida do desvelar e do vivenciar dos significados mediados por seu mundo, como aponta Heidegger:

...o Ser descobre em si o de que seu Ser é capaz”⁶⁴.

Essa individualidade não se ganha, mas é conquistada e a luta é permanente. Cabe a nós essa luta. A leitura poderá ser uma força de transformação do mundo. Poderá fazer com que o homem descubra:

...que o mundo é seu também, que o seu trabalho não é a pena que paga por ser homem, mas um modo de amar – e ajudar o mundo a ser melhor”⁶⁵

Poderíamos propor que “aprender a ler” significa, em última instância, aprender a produzir significados a partir dos textos, significados esses que sejam aceitos pelo tempo e pelo espaço no qual o leitor está inserido, cabendo-lhe conhecer a concepção que criou tal texto e saber lidar com as regras estabelecidas para a leitura desse texto. Dessa forma, o sucesso da leitura dependerá do grau de conhecimento do leitor sobre o seu tempo e espaço, do conhecimento do autor que pretende ler e da maior prática como leitor de um determinado tipo de texto. Ao lermos, participamos de um processo histórico e social de produção de sentidos, e tal produção é realizada em um tempo e lugar. Somos os sujeitos-leitores, um “público leitor” que toma parte em um processo que resulta a institucionalização de sentidos.

No processo de aprendizagem da leitura deve existir muita leitura, busca de informações, pesquisas e constante atualização acerca de suas teorias e estudos, a fim de que o leitor possa melhor refletir e compreender a origem desse processo, reunindo subsídios que possam solucionar as questões teóricas/práticas sobre leitura, tendo sempre presente um olhar crítico aliado a uma curiosidade quase que insaciável.

Há que se pensar na leitura: a possibilidade de encará-la como algo possível de ser trabalhada; que faz parte do processo de instauração de sentidos; que sujeitos e sentidos têm suas especificidades, suas histórias ideologicamente determinadas; que existem múltiplos modos de leitura; que nosso viver está relacionado aos modos e efeitos das leituras realizadas em cada tempo e lugar.

⁶⁴ HEIDEGGER, Martin. *Being and Time*. Traduzido para o inglês por John Macquarrie e Edgard Robinson. New York: Harper & Row, 1962, p. 182. Tradução de Ezequiel Theodoro da Silva.

⁶⁵ FREIRE, Paulo. *Educação como prática da liberdade*. Rio de Janeiro: Editora Paz e Terra Ltda, 1975, p. 142.

Em de sala de aula, ainda que imerso em um ambiente onde a prática de leitura é dirigida, limitada e no mais das vezes afastada da realidade, deverá o professor “remar contra a maré” no sentido de empenhar-se para modificar as condições de produção da leitura dos alunos, propiciando-lhe construir suas próprias histórias de leituras e estabelecer relações entre textos, cuidando para que determinadas leituras previstas não sofram um processo de petrificação, mas que possam acontecer o máximo de novas leituras possíveis.

Embora pareça dissonante a utilização de métodos musicais de outros tempos e espaços sociais em contraponto com teorias atuais, parecendo deixar de lado séculos de ensino musical, este trabalho não pretende criticar os métodos musicais existentes, tampouco se espera que não mais sejam escritos métodos musicais de forma prescritiva. O que se pretende é o repensar do sentido de leitura presente na utilização desses métodos musicais. É nesse repensar que podemos situar a contribuição de Paulo Freire ao compreender a leitura como um ato criador, da necessidade de percepção crítica no ato de ler, da leitura como interpretação e transformação de mundo através de uma prática muito mais atenta.

Talvez possa ir além disso. Nesse repensar do processo de leitura, as possibilidades de linguagens textuais, verbais, musicais, visuais, por mais diferentes que possam ser, não podem mais ser consideradas como objetos com conteúdos de uma verdade a ser desvendada, mas fontes geradoras de outras leituras possíveis.

Se a leitura deste trabalho puder principiar um questionamento da prática de leitura daqueles que lidam com as mais variadas possibilidades de linguagem, este trilhar não foi em vão.

No capítulo seguinte dedicado à pesquisa de campo nas aulas de alaúde e clarinete, verificaremos como acontece a relação entre os professores, alunos e os métodos musicais, tendo como objetivo levantar a possibilidade de outra(s) leitura(s).

CAPÍTULO 2: CONSTATAÇÃO DA REALIDADE

SAIA E SACA A SALA !

A pesquisa de campo foi realizada com os seguintes objetivos:

- . obter informações acerca dos alunos e sua relação do com o instrumento escolhido;
- . observar quais conceitos de leitura permeiam a relação entre os alunos e os métodos musicais;
- . verificar os métodos musicais utilizados nas salas de aula;
- . averiguar os objetivos a serem alcançados com esses métodos;
- . compreender o papel do professor e a metodologia adotada nas aulas;
- . investigar a relação entre os professores, os alunos e os métodos musicais utilizados nesse processo de ensino, procurando principalmente observar variações de leituras realizadas pelos alunos a partir dos métodos musicais.

Para tanto, a pesquisa foi realizada em aulas de alaúde e clarinete, tendo três principais recursos: um questionário distribuído aos alunos, um questionário destinado aos professores e a filmagem das aulas. E serão esses recursos que serão apresentados e comentados neste capítulo.

AULAS DE ALAÚDE

QUESTIONÁRIO PARA A ALUNA DE ALAÚDE

1. Desde quando você estuda alaúde ?

Fiz algumas aulas em 2000 e depois retomei regularmente em 2002.

2. Como veio a conhecer o alaúde e decidiu por seu estudo ?

Já o conhecia desde pequena. Estudei num conservatório estadual muito bom em Minas Gerais onde ouvia gravações e via gravuras de alaúde. Aos 15 anos, assisti um grupo de Belo Horizonte que tinha o instrumento; achei lindo, manuseei-o mas ainda queria ser violonista. Comecei a me interessar muito por música renascentista e tinha algumas idéias musicais que tinha na cabeça e não conseguia realizar no violão, então decidi estudar alaúde. A partir daí um novo mundo se abriu para mim.

3. Qual a sua relação com os métodos musicais adotados em suas aulas, ou seja, como você realiza o processo de leitura das lições dos métodos musicais ?

Estou cada vez mais fascinada. Fui alfabetizada musicalmente com a escrita musical tradicional, que já é um código. Depois de anos, quando fui estudar alaúde, a linguagem era outra: já não podia procurar os mesmos objetivos que até então buscava. Sinto como lendo um novo poema, cada vez que vou realizar uma música desconhecida. Ainda não consigo solfejar e antever o que vai acontecer, como fazia antes. Preciso estar mais concentrada e o tempo todo estar realizando música, ou seja, interpretando.

4. O que significa “leitura” para você ?

Decodificação de um sistema.

5. Que papel você atribui à professora em suas aulas ?

Instrutor de leitura. Vai me guiar quando tiver dúvida, medo ou insegurança

COMENTÁRIO

Todos os atuais alunos de alaúde iniciaram com o violão. A aluna escolhida para as filmagens cursou conservatório em Pouso Alegre, Minas Gerais, e graduou-se em violão pela Universidade Estadual Paulista (UNESP). Atualmente possui um alaúde de excelente qualidade, reunindo condições ideais para observação.

Vale aqui destacar que a aluna tem claro o papel da professora como exemplo a ser imitado.

Noto um conceito de leitura da aluna que diferencia a “leitura musical” da “leitura textual”. Quanto à primeira, a aluna ao ter contato com uma música desconhecida escrita no sistema de tablatura, sente-se como ler um novo poema. Paradoxalmente, a aluna define “leitura textual” como “decodificação de um sistema”.

Veremos no decorrer das filmagens das aulas de alaúde até que ponto seria possível compartimentar conceitos de “leitura textual” (associada pela aluna a “decodificação de um sistema”) e “leitura musical” (que a aluna compara com a “leitura de um novo poema”)

QUESTIONÁRIO PARA A PROFESSORA DE ALAÚDE

1. Quais os métodos musicais utilizados nas aulas ?
2. Os métodos musicais são os mesmos para todos os alunos ?
3. Como conheceu os métodos musicais que atualmente adota em suas aulas ?
4. Quais os objetivos a serem alcançados ao se adotar esses métodos ?
5. Qual o seu papel na relação professor – aluno – método musical ?
6. Como teve contato com o método *A Escola de Música* (1603), de Thomas Robinson?

(RESPOSTAS DA PROFESSORA DE ALAÚDE)

(COMENTÁRIO a partir das respostas da professora de alaúde)

RESUMO DOS MÉTODOS ADOTADOS NAS AULAS

BAILES, Anthony & VAN ROYEN, Anne. *Lessons for the Lute. A book of intermediate pieces selected and fully fingered by Anthony Bailes & Anne van Royen*. The Lute Society Music Editions, 1983.

É uma coletânea de 19 peças representativas do século XVI de autores de diversas nacionalidades: Pierre Attaignant, Joananbrosio Dalza, John Johnson (c. 1540 – c. 1595), Hans Neusidler (c. 1508 - 1563), Francesco da Milano e Anônimos. A maioria das peças destina-se à execução com o uso da técnica do polegar para dentro; somente duas são destinadas à técnica do polegar para fora.

Uma breve introdução indica-nos que este livro de 41 páginas nasceu a partir de uma conversa entre os autores que, além do livro, compartilham também o matrimônio. Trata-se uma espécie de guia de repertório para estudantes em nível intermediário.

Cada peça escrita em sistema de tablatura é precedida por breve explicação e contém a digitação a ser usada pelo aluno. O livro é impresso com letras que imitam bico de pena, sugerindo um manuscrito da época dos compositores. Paradoxalmente, uma dessas breves explicações recomenda o uso de metrônomo.

LUNDGREN, Stefan. *Method for the Renaissance – Lute / Schule für die Reinassance – Laute*. Reyerman und Lundgren. Tree Edition. München, s.d.

Edição bilingüe de 90 páginas com 127 lições entre peças musicais com autores do século XVI de diversas nacionalidades e exercícios para o domínio da técnica do instrumento.

Em sua introdução explica as técnicas do “polegar para dentro” (para a qual o livro é direcionado) e do “polegar para fora”, que está relacionado ao aparecimento de alaúdes com grande número de bordões construídos a partir do final do século XVI.

Há uma preocupação em escrever apenas uma técnica ou idéia em cada lição, pressupondo que o aluno tenha que aprender totalmente uma idéia para depois ir adiante.

Encontramos também a sugestão de um programa diário de estudos com aproximadamente 1 hora e 10 minutos. O livro contém uma série de ilustrações acerca das partes do alaúde e comentários quanto a diferenças entre tablatura francesa e italiana, além da notação musical, afinação do instrumento, posicionamento das mãos em relação ao instrumento e do instrumento em relação ao executante.

(COMPLETAR A LISTAGEM COM OUTROS MÉTODOS ADOTADOS)

COMENTÁRIO

São vários os caminhos que podem decidir quais métodos musicais adotar em sala de aula. Um deles é o professor adotar o mesmo método utilizado quando estudou, que por sua vez foi o mesmo utilizado pelo professor de seu professor. Adotar o mesmo método musical usado pelo seu professor pode ser indício de sucesso da obra, ou seja, uma vez que é possível alcançar os objetivos propostos por um curso de música usando determinado método, não existiriam motivos para substituí-lo.

Ainda é possível a utilização de métodos recém publicados para complementar ou mesmo substituir aqueles mais celebrados.

Um outro caminho é adotar um livro escrito pelo professor, complementando um método musical já consagrado ou até mesmo opondo-se a tudo que já foi escrito, tentando estabelecer uma nova ordem nesse contexto de ensino musical.

(COMPLETAR ESSE COMENTÁRIO)

Talvez as conjecturas abaixo possam ser utilizadas)

. Existiriam pelo menos dois principais tipos de métodos musicais:

(1) os que apresentam somente notação musical a ser executada pelo aluno – são aqueles que visam, num primeiro momento, o domínio da técnica do instrumento, ou seja, o desenvolvimento da habilidade motora/mecânica por parte do aluno;

(2) os que comentam sobre o instrumento – também podem contribuir para o aprimoramento técnico, mas podem englobar outros fatores, como exemplo os relacionados à musicalidade.

. Propor trechos dos métodos musicais para que os alunos realizem leitura(s) deverá mostrar uma variabilidade na produção dessas leituras, que parece estar de acordo com o quadro teórico de Ezequiel Theodoro da Silva quanto a:

. constatação: há um sentido a partir do que é lido – a leitura dos trechos selecionados corresponde ao que os alunos produzem com/em seu instrumento

. cotejo: existem mais sentidos no que é lido – os alunos podem produzir um outro resultado além daquele feito na constatação

. transformação: há mais sentidos ainda – os alunos podem produzir muitos outros resultados ainda

. _____ : não faz sentido porque não é mais usado da forma apresentada ou porque o aluno não tem um repertório suficiente para produzir leitura(s) a partir do trecho apresentado

Ao acompanhar as aulas de alaúde, pude constatar que o método de Thomas Robinson é quase uma referência obrigatória para os alunos por se tratar de um tratado de valor histórico e rico em informações sobre a tradição musical do período elisabetano. Além disso, o método é conhecido entre os alunos graças à professora Carin Zwilling, que trouxe ao Brasil uma cópia desse tratado e traduziu-o como parte de sua Dissertação de Mestrado. Todavia, *A Escola de Música* não foi usada de forma direta em sala durante o período que acompanhei as aulas.

Assim sendo, demonstrarei algumas leituras realizadas pela aluna a partir dos métodos utilizados em sala de aula e até que ponto tais leituras podem ou não estar vinculadas à obra de Thomas Robinson.

FILMAGEM DAS AULAS DE ALAÚDE

As aulas de alaúde integravam o curso de difusão cultural “Práticas de execução da música dos séculos XVII e XVIII” ministrado pela professora Carin Zwilling no Departamento de Música da Escola de Comunicações e Artes da Universidade de São Paulo (ECA – USP) no ano de 2002, entre a primeira semana de março e a última de junho, sendo retomado em setembro e indo até o final do ano letivo.

Os alunos eram em número de cinco: dois tinham aulas às segundas-feiras na Universidade de São Paulo e os outros três alunos tinham aulas às quartas-feiras na residência da professora. Foram acompanhadas as aulas ministradas na residência da professora entre 20 de março e 19 de junho, num total de 11 aulas e um concerto no dia 24 de junho, o que corresponde a 45% do total das aulas. Foram selecionados sete episódios a partir das aulas dos dias 20 e 27 de março, 10 de abril, 29 de maio, 5 e 19 de junho e também do concerto de encerramento do curso.

Entre os três alunos que tinham aulas na residência da professora, foi escolhida uma aluna, não apenas porque um aluno era principiante e a outra aluna adquiriu uma *vihuela* e passou a utilizá-la das aulas, mas principalmente para coincidir com o número de alunos das aulas de clarinete.

Os exercícios e peças musicais que serviram como ponto de partida para cada episódio (respectivamente numerado) serão inseridos no item “Contexto” na primeira das possíveis leituras registradas (que receberam letras). As transcrições seguem de acordo com a legenda do Episódio 1A.

EPISÓDIO 1A

20 de março de 2002

CONTEXTO

Embora não corresponda à realidade, esta parece ser uma das primeiras aulas para um aluno de alaúde: o posicionamento e a ação da mão direita.

Este exercício diz respeito à técnica de pulsação dos bordões. Os bordões são pulsados com o polegar num movimento para baixo, apoiando-o na corda de baixo. Através da filmagem veremos como isso ocorreu.

TRANSCRIÇÃO

P – Professora

A – Aluna

♪ ♪ ♪ – Produção musical

P – Isso!

♪ ♪ ♪

P – Isso!

♪ ♪ ♪

P – A-hã!

♪ ♪ ♪

P – Ih ... saiu ... saiu ... saiu!

♪ ♪ ♪

P – Essa ... essas mais raspam porque tem mais tensão, não é?

A – É. Esse é o problema. Tem que calcular o peso, não é?

P – É. O peso.

♪ ♪ ♪

P – Ou ela tem mais tensão ou ela naturalmente ... ah ... vai mais levinha ... não é, nessa corda.

COMENTÁRIO

Parece que a aluna executou bem neste exercício, conseguindo perceber a pressão necessária ao polegar. A leitura e a produção sonora da aluna parecem estar de acordo com o método *A Escola de Música* quanto à instrução:

“Mas acima de tudo, os Baixos devem ser tocados para baixo, e para tal, vede quão apto está o polegar a fazer, e do mesmo modo, os dedos devem estar prontos a pulsar para cima com seu

grupo de notas e encontrar o polegar. Pode-se dizer que um está pronto a ajudar o outro, e assim deve ser.” (folha IX / p. 50)¹

É interessante notar que o surgimento do método de Robinson institui a adição de um outro bordão ao alaúde.

Na execução da aluna, os bordões realmente foram tocados para baixo. Entretanto, ainda houve um certo excesso de força ou peso na mão direita.

Noto ainda a posição de execução da aluna semelhante à do violão clássico, com uso de um banquinho para apoiar a perna esquerda. Isso terá sua importância mais adiante.

EPISÓDIO 1B

20 de março de 2002

CONTEXTO

Ainda pulsando os bordões.

TRANSCRIÇÃO

P – Agora você tem que fazer assim, ó ...

♪ ♪ ♪

P – ... de olho fechado.

♪ ♪ ♪

P – Isso. Assim também!

♪ ♪ ♪

P – Essa vai

♪ ♪ ♪

P – Isso

♪ ♪ ♪

¹ O algarismo romano refere-se à folha no original de *A Escola de Música*; a numeração corresponde à página da Dissertação de Zwilling: *The Schoole of Musicke, de Thomas Robinson: tradução comentada e transcrição de um tratado do início do século XVII*, onde o trecho é encontrado.

P – Legal. Agora é o fã.

♪ ♪ ♪

P – Assim.

♪ ♪ ♪

P – Isso. Ah! Agora você sentiu.

♪ ♪ ♪

P – Não faz mal que faz “buiuío”. Só para você ...

♪ ♪ ♪

P – ... só para você criar a sensação muscular do espaço. Isso ...

♪ ♪ ♪

P – ... *yeah!*

♪ ♪ ♪

P – Agora você sentiu, não é, o espaço?

♪ ♪ ♪

P – Hey!

♪ ♪ ♪

COMENTÁRIO

A professora pede para que a aluna toque com os olhos fechados para, além de criar uma memória muscular dos dedos em relação às cordas e aumentar a percepção tátil suprimindo a visual, fazer principalmente com que a aluna toque o instrumento de um modo mais suave, eliminando o ruído provocado pelas cordas quando se chocam. E é possível perceber que o resultado foi alcançado. Embora se possa questionar que o resultado sonoro quase não é perceptível, a orientação da professora para que a aluna toque com os olhos fechados e o direcionamento da aluna nesse sentido são fatores que configuram esta situação como uma “outra” ou “nova” leitura.

Ainda é possível relacionar este episódio com outros trechos de *A Escola de Música*:

1) “Agora, para a mão direita, chamada de “a mão que pulsa”, deixai-a apoiar no tampo do alaúde somente com o dedo mínimo, nem muito longe das cordas agudas, nem muito perto, e embora deveis curvá-lo levemente, no entanto mantém a mão firme, não movendo-a do lugar, e também lembrando de repousar o braço no alaúde, pois do contrário doerão os tendões, o que impedirá uma boa execução.” (folha V / pp. 33 – 34)

2) “Então (em nome de Deus), sustentando o alaúde (como acima mencionado) convenientemente com o polegar contra o indicador, com o polegar da mão direita sustentando o resto dos dedos em ângulo reto (em relação ao polegar), nem muito perto das cordas, nem muito longe, começai a pulsar a primeira corda para baixo, somente com o polegar, e da mesma maneira o polegar atrás dos dedos, dizendo: Baixo, Tenor, Contratenor, Intermediária Maior, Intermediária Menor e Prima. [...] Repetindo muitas vezes, pulsando as cordas para cima e para baixo, nomeando-as, e também mantendo o polegar atrás dos dedos. Retereis este movimento perfeito e pronto, tanto na memória como nos dedos” (Folha VI / pp. 34 – 35).

Parece que a aluna executa o exercício de acordo com a prescrição de Robinson quanto ao polegar da mão direita apoiado no tampo do alaúde e os braços envolvendo-o. O exemplo da professora é igualmente válido ao adotar a mesma posição.

A respeito do segundo trecho, embora a aluna não esteja sustentando o alaúde sobre uma mesa como é mencionado no método – o que será discutido nos episódios de 3A a 3E – a forma com que pulsa as cordas é a mesma que sugere Robinson. Em sua dissertação, Zwillling nota que essa técnica nomeada “*thumb under*” (“polegar para dentro”, pois o polegar movimenta-se para dentro da mão), foi substituída no século XVII pela técnica do “polegar para fora. Contudo, é com a técnica do “polegar para dentro” que a aluna realiza o exercício.

Noto que há uma preferência entre os alaudistas em nomear as cordas de acordo com o som por elas produzidas – por exemplo “o sol”, “o fã” – e não “Prima, Intermediária Menor, Intermediária Maior, Contratenor e Tenor” como indicado por Robinson. Porém, o termo “baixos” é usado para designar as cordas graves do alaúde, também chamadas de “bordões”.

EPISÓDIO 2

20 de março de 2002

CONTEXTO

Inserir Lundgren lição 57

Talvez um passo além dos exercícios comentados nos episódios anteriores, este exercício encontrado no método de Lundgren² trata da mão direita, só que agora com a pulsação de cordas conjuntas e alternância de digitação, nos primeiros passos para a execução de polifonia.

TRANSCRIÇÃO

P – Agora nós vamos fazer um outro exercício. Pronto. Nós vamos fazer um exercício que eu acho que é ... uãp ...

A – De entrar os dois?

P – Entram os dois e o polegar anda pelas cordas.

A – É. Esse eu não consegui fazer. Eu tentei fazer sozinha e num ... e vou sempre pensar no violão e ... daí eu vou ficando com raiva e guardo o alaúde.

P – Não pode ter raiva do alaúde. É tão bonitinho ele!

A – Mas não é do alaúde, coitado, mas é que eu vou colocando força nele. De ... de tocar assim, ó, não consegui ainda. Acho que é a história do peso. É desses, não é?

P – Esse!

A – Ah!

P – Esse ainda não fez. Ó, esse é assim. Esse pra gente ter memória muscular. Então ele funciona assim. Polegar e médio, não é? E vai. Polegar, médio, indicador, polegar, indicador, polegar. Vai junto, ó. Polegar junto com médio, indicador, polegar na primeira, indicador na primeira, polegar com médio, indicador, polegar na primeira, indicador na primeira.

A – Isso é assim mesmo?

P – Assim mesmo. É a coisa mais típica do alaúde, porque a digitação no alaúde é um dedo contra o outro.

A – É isso que ... que ... que está me dando um ... um ... não assimilei.

P – Agora você vai assimilar que é mais fácil.

♪ ♪ ♪

P – Aí! É isso aí!

♪ ♪ ♪

² LUNDGREN, Stefan. *Method for the Renaissance – Lute / Schule für die Renaissance – Laute*. Reyerman und Lundgren. Tree Edition. München, s.d.

COMENTÁRIO

A novidade é que agora a digitação com a mão direita é feita com um dedo contra o outro, “a coisa mais típica do alaúde” como comenta a professora. Mas esta situação passaria despercebida se a aluna não dissesse que não havia, num primeiro momento, conseguido fazer sozinha a lição. A intervenção da professora foi fundamental no processo de compreensão e produção musical da aluna. Somente depois da leitura da professora é que o exercício fez sentido e serviu como exemplo para que a aluna o conseguisse executá-lo de uma forma aceitável.

EPISÓDIO 3A

20 de março de 2002

CONTEXTO

Executando a lição 57 do método de Lundgren, a aluna reclama que “encosta um pedacinho aqui”, o que pode significar algum tipo de ruído desagradável na execução. A professora sugere uma outra posição de execução para aluna. Vejamos como se dá essa grande mudança.

TRANSCRIÇÃO

P – Como se fosse dar um ...

A – Às vezes encosta um pedacinho aqui.

P – Ah, é? Você sabe o que eu acho?

A – Humm?

P – Você vai mudar a posição um pouco lá do seu pé. Nós vamos fazer uma coisa diferente. Empresta lá o seu banquinho. Nós vamos por os dois pés no banquinho.

A – É ... quando fico estudando mais tempo, eu acabo colocando. Eu me sinto mais confortável.

P – Os dois! Vamos tentar subir um pouco a tua perna direita. E assim você vai subir um pouco mais o alaúde. Eu estou achando que você tá caindo um pouco aqui.

A – Humm ...

P – Ah! Assim ficou um pouco mais reto.

♪ ♪ ♪

P – Tenta fechar um pouco a perna direita e subir mesmo o alaúde.

A – Ah! Entendi.

P – Às vezes a gente até toca entre a duas assim ... o alaúde ... ele fica mais alto. Às vezes ... ah ... uísh!

A – Ah! Que alívio!

P – Aish! Foi!

A – Assim de mocinha, não é?

P – Assim de mocinha. É. De daminha, não é? Dama da corte, tal, não é? Uh! Agora sim!

♪ ♪ ♪

P – Você enxerga até melhor sua mão, não enxerga?

♪ ♪ ♪

P – Que bom!

♪ ♪ ♪

P – Ótimo!

♪ ♪ ♪

P – Ah ... humm.

♪ ♪ ♪

P – Está ótimo!

A – Está pegando?

P – Nada. Está ... está direito.

♪ ♪ ♪

P – ã-hãhã!

COMENTÁRIO

A professora sugere que a aluna fique com as duas pernas paralelas e apoiadas no banquinho. É possível dizer que, ao aproximar trazer o instrumento mais próximo no sentido de acolhê-lo ou, até certo ponto, abraçá-lo, ocorreu uma significativa mudança numa maior ressonância do alaúde, além da aluna poder enxergar melhor o instrumento. A questão do posicionamento do alaúde será retomado nos episódios 4A, 4B e 4C.

EPISÓDIO 3B

20 de março de 2002

CONTEXTO

Ainda se trata da lição 57 de Lundgren. Porém é possível dizer que, com o novo posicionamento adotado já configura uma outra leitura desse exercício mnemônico. Uma vez que os dedos da mão direita circulam em todas as cordas do alaúde, há que se gravar as distâncias entre as cordas e criar uma memória muscular e não visual.

TRANSCRIÇÃO

P – Agora você vai tocar mesmo ... mesma coisa, só que a corda lá com a primeira. A primeira sempre vai fazer a mesma coisa.

♪ ♪ ♪

P – Técnica do beliscão!

♪ ♪ ♪

P – Sabe quando você vai beliscar nenezinho? Assim? Você belisca suave, não é?

♪ ♪ ♪

P – É sobrinha que você tem? Ah ... você vai beliscar sua sobrinha ... queridinha.

♪ ♪ ♪

P – Isso! Você belisca suave, não é? Se não vai machucar o nenê.

♪ ♪ ♪

P – Isso. Agora com a fá. Polegar mais para cima.

♪ ♪ ♪

P – Isso!

♪ ♪ ♪

P – Isso. Agora o dó.

♪ ♪ ♪

P – Não se incomode se fizer ruído que a gente já acaba com ele, tá?

♪ ♪ ♪

P – Agora o sol.

♪ ♪ ♪

P – Isso! Essa ... esse exercício aqui para mim é o exercício mais genial que tem nesse livro. Porque quando a gente tem a memória muscular de todas as distâncias, a gente já não precisa ficar olhando as cordas. Começa a criar segurança na mão.

♪ ♪ ♪

P – Isso!

♪ ♪ ♪

P – Está bom, Fernanda!

♪ ♪ ♪

P – Isso!

♪ ♪ ♪

P – Daí a gente pode ... a gente pode tocar alaúde, porque a gente sabe todas as distâncias, não é? O ... polegar...

♪ ♪ ♪

P – E agora você conhece o espaçamento entre as cordas.

♪ ♪ ♪

COMENTÁRIO

Parece que a “Técnica do Beliscão” (pois a ação dos dedos da mão direita agem de maneira semelhante ao ato de beliscar) fez com que a aluna percebesse o espaçamento das cordas, com resultado satisfatório.

EPISÓDIO 3C

20 de março de 2002

CONTEXTO

Eis aqui outra informação para auxiliar na memória muscular dos dedos da mão direita. Vejamos.

TRANSCRIÇÃO

P – Tem um macete. Quer que eu ensine o macete?

A – Lógico.

P – Tem dica. Tem dica de tia. Então qual? Escuta assim ... esta aqui, por exemplo.

♪ ♪ ♪

P – Você vai ter que descer, não é? Você põe um pouquinho o dedo na outra corda, você desce, daí você toca, ó.

♪ ♪ ♪

A – Ahh.

P – Eu sei que eu estou aqui, eu toco aqui meio antes.

♪ ♪ ♪

P – Eu sei voltar para ela, não é? Porque você acabou de tocar e a mão guardou. Agora você vai nela. Onde você estava. Agora desce. Ahhh ... achou! A outra.

♪ ♪ ♪

A – Entendi.

P – Ahh. Então fica menos traumático, não é?

♪ ♪ ♪

A – Pulei uma, não é?

P – Êhh. Está certo. Era essa mesmo. Chiquinho.

COMENTÁRIO

Vale salientar que cada informação acrescentada modifica e enriquece a forma de lidar com o instrumento, resultando outra(s) leitura(s). Mais informação nesse sentido acontecerá no episódio 3E.

EPISÓDIO 3D

20 de março de 2002

CONTEXTO

Professora e aluna comentam o que perceberam quanto ao posicionamento da mão direita.

TRANSCRIÇÃO

P – Sabe que aconteceu um fenômeno também? Posso te falar? Quando você começou a prestar atenção na ... na distância entre as cordas, teu polegar criou o ângulo certo.

A – Ahh.

P – Teu polegar de algum jeito ...

A – Mas sabe por quê? Porque eu estava pensando nele. Que eu estava ... estava tensa com esse negócio. Que estava passando pela unha e que não sei o quê, que eu estava fazendo polegar de violão. Então a hora que eu tive que deixar isso de lado e pensar em outra coisa, aí ficou relaxado.

P – Ficou relaxado. Relaxou sua mão. De qualquer jeito relaxou a sua mão. E ... então ... o exercício já serviu. E você vê que quando ele tá relaxado o movimento é outro. Assim! É realmente um pouco mais inclinadinho, um pouquinho mais inclinado. Eu acho que também inclinou por conta da unha. Mas como ... como suspendeu também um pouco o alaúde, quer dizer, ele está um pouco mais alto, então naturalmente você tem mais acesso com a mão. Que você estava cada vez mais baixa, cada vez mais baixa.

A – É.

P – Você foi se entortando ...

A – É.

P – Daí não tinha ...

A – Daí eu queria ver porque ia ter mais garantia ...

COMENTÁRIO

Embora neste episódio não tenha sido gravada qualquer produção musical, é interessante notar como cada uma percebeu de forma diferente o acerto na posição: a professora enxergou um acerto na posição a partir da percepção da aluna quanto à distância entre as cordas. A aluna

concentrando-se na distância entre as cordas e, de certo modo, “esquecendo” os problemas com a ação do dedo polegar, acabou por encontrar um equilíbrio em seu posicionamento.

EPISÓDIO 3E

20 de março de 2002

CONTEXTO

A professora revela mais um recurso para auxiliar na execução do alaúde.

TRANSCRIÇÃO

P – Olha, para ... para ter garantia também a gente pinta umas cordas, viu?

A – Ahh.

P – Humm. A gente pinta. Olha, eu por exemplo pinto o fá.

A – Ahh ... tá.

P – Eu pinto o fá de verde ... eu pinto o fazinho de verde e eu tenho o ... o solzinho eu tenho de ... de vermelho, por exemplo.

A – ã-hãm.

P – Eu.

A – É. Mas na verdade, eu acho que eu ainda não cheguei nem nesse ponto porque eu não sei nem qual que eu vou precisar para ter referência.

P – Então eu vou ...

A – Porque eu preciso é sentir isso com mais espaçamento então.

P – Ahh. Tem que mudar de exercício.

♪ ♪ ♪

P – Assim.

♪ ♪ ♪

P – E ... os teus dedos são longos. Naturalmente o polegar cai para dentro da mão.

♪ ♪ ♪

P – Isso!

♪ ♪ ♪

P – A-hãhã!

♪ ♪ ♪

P – Ai!

♪ ♪ ♪

P – Fernanda, acertamos a mão direita.

A – Entendi agora.

P – Entendeu?

COMENTÁRIO

Em virtude do grande número de cordas existentes no alaúde, ainda que se tenha a memória muscular necessária em relação ao espaçamento das cordas, pintar algumas cordas próximo ao cavalete é um recurso que poderá ajudar o executante localizar-se, ainda que a principal memória não seja a visual. O mesmo recurso é adotado na harpa de dupla ação atualmente em uso nas orquestras, só que a corda é inteira colorida.

A aluna parece agora ter acertado o posicionamento e a ação da mão direita com o polegar para dentro, fundamento na técnica para se tocar alaúde dentro do repertório escolhido pela aluna. Doravante, as possibilidades de acerto tendem a ser maiores.

EPISÓDIO 4A³

20 de março de 2002

CONTEXTO

A professora comenta com a aluna acerca das várias maneiras de segurar o alaúde.

TRANSCRIÇÃO

³ Os episódios 4A, 4 B e 4C serão comentados ao final da transcrição do episódio 4C.

P – Então ... tem quatro ou cinco maneiras de sentar com o alaúde. E se a gente olha as telas do Renascimento, a gente vai ver que só no final da Renascença é que surgiu essa idéia do ... do banquinho apoiando o ... o pé pra cima. Só no final do Renascimento surgiu, quando os alaúdes já eram muito maiores. Já tinham muito mais caixa. A caixa já era maior.

A – O peso já era mais pesado que esse?

P – Já era mais pesado de segurar.

EPISÓDIO 4B

20 de março de 2002

TRANSCRIÇÃO

P – A primeira maneira que aparece vem justo com a escola do retrato do Renascimento. Tinha que retratar os nobres de uma maneira. E como o alaúde era um instrumento dos nobres, dos cavalheiros que deveriam se apresentar dignamente na corte, eles ... para isso eles tinham que saber um pouco ... tempo algum ... uma ilustração alguma, escola de alaúde. Então a primeira delas foi apoiando em cima da mesa ...

A – Ahh ...

P – ... e abrindo dos seus caderninhos os seus sonetos, os seus versos, e então eles cantavam. Então os primeiros retratos mostram ...

A – Ou seja, é alto mesmo.

P – É. Daí nós fizemos um estudo lá na Holanda para saber o que acontecia, porque se a gente fosse apoiar na nossa mesa de hoje, a mesa era muito alta. Daí que nós descobrimos que as mesas do Renascimento eram bem baixinhas ... estranhamente. Quer dizer, chegamos a ...

A – Mas as camas que a gente vê em museus ...

P – Não eram mais baixas ?

A - ... imperiais são mais baixas.

P – Então. As mesas também eram mais baixas e as cadeiras também. Então era tudo mais fácil. Quer dizer, era ... era mais ...

EPISÓDIO 4C

20 de março de 2002

TRANSCRIÇÃO

P – E depois tem o ... o ... o outro ... o outro jeito de ... de se tocar que é cruzando a perna. O que acontece cruzando a perna?

A – Adormece, não é?

P – Adormece a perna. Depois você cruza a energia. Humm ... ahh ... o campo energético do corpo precisa estar completamente livre. Quer dizer ... todos ... todos os ... os elementos , ou seja, precisam estar na mesma altura e fazerem coisas iguais, não é? A perna também para cima, ela chega a adormecer depois de um tempo ... depois de muito tempo de estudo.

A – Mas sempre eu levanto, na verdade.

P – Você levanta e faz a tua ... a tua oxigenação na coluna, não é? Mas se você quer tocar mais horas, acontece que está ... está em ... em desequilíbrio o corpo.

♪ ♪ ♪

P – Você vê que naturalmente ...

A – Flui mais ...

P – Flui mais e acontece uma outra coisa no tempo. Você está muito preocupada com o dedo, mas o tempo ... está forte, fraco, forte, flui mais ...

A – Tudo natural, não é?

P – É. A técnica do alaúde ela surge ... ela surge da ... da ... da posição da mão, não é?

COMENTÁRIO

Inicialmente vamos ver a questão da posição de execução fornecida nas “Regras Gerais” de *A Escola de Música*:

“Primeiro senta com o corpo aprumado, apoia a borda do alaúde na mesa, e vosso corpo no alaúde, não muito forte, a fim de não danificar o alaúde, e não muito solto, para não deixá-lo cair – pois a mesa, vosso corpo e vosso braço direito devem servir de apoio para o alaúde. execução” (Folha V / p. 33).

Nem a posição anterior usada pela aluna (com o alaúde sobre a perna esquerda apoiada no banquinho) tampouco a “nova” posição com as pernas paralelas apoiadas no banquinho fazem sentido ao compará-las com a descrição de Robinson.

Na verdade, a posição sugerida em *A Escola de Música* uma das alternativas de posicionar o instrumento na época provavelmente era muito adotada em virtude das mesas e cadeiras no século XVII serem mais baixas, ideais para poder apoiar o instrumento e colocar as partes musicais. Hoje em dia, a altura das mesas e cadeiras torna isso impraticável. Ainda sim, é possível aproximar dessa postura adotada no Renascimento através de várias combinações entre a posição das pernas, a altura da cadeira e do banquinho e o uso da estante para partitura, variáveis de acordo com cada executante⁴.

Como esclarece Zwilling⁵, “Tocar com o alaúde apoiado na mesa é uma das alternativas de postura da época [de Robinson, 1603]. Podia-se entretanto apoiá-lo sobre a perna esquerda, cruzada sobre a direita, ou ainda, suspender a perna esquerda, com um apoio de pé, e com isso formar um ângulo de sustentação para o instrumento, entre a perna esquerda mais alta e a direita apoiada no chão. Marin Mersenne, *Harmonie Universelle* (Paris, 1635, ed. moderna, trad. Roger E. Chapman, Martinus Nijhoff, The Hague, 1957, p. 105) sugere, a fim de sustentar melhor o instrumento, a inserção de dois botões de ébano ou marfim no corpo do instrumento, para que se possa nestes, atar-se uma corda e assim pendurá-lo nas espaldas do executante.” (p. 33)

A questão de moderar os intervalos de estudo parece estar de acordo com o comentário de Robinson em *A Escola de Música* ao recomendar que “quando estiverdes fatigado, abandonai, e voltaí depois, e fazei então com a mente disposta” (folha VI / p.39)

⁴ Outras posições de execução podem ser encontradas neste trabalho no Anexo 3: “GRAVURAS SOBRE ALAÚDE”

⁵ ZWILLING, Carin. *The Schoole of Musicke, de Thomas Robinson: tradução comentada e transcrição de um tratado do início do século XVII*. Campinas, 1996. Dissertação de Mestrado, Universidade Estadual de Campinas, Instituto de Filosofia e Ciências Humanas.

EPISÓDIO 5A

27 de março de 2002

CONTEXTO

Duo com a peça *Greensleeves*, de autor anônimo, que integra o método de Bailes e van Royen⁶, páginas 4 e 5. Noto que o método de método de Lundgren⁷ também apresenta o *Greensleeves* (p. 34). A aluna executa a melodia e a professora faz o acompanhamento.

Inserir “Greensleeves 1 de 2” e

“Greensleeves 2 de 2”

TRANSCRIÇÃO

♪ ♪ ♪

COMENTÁRIO

Ao tocar a melodia desta peça, a aluna tem uma excelente oportunidade para praticar as instruções recebidas quanto à alteração da ação dos dedos polegar e indicador da mão direita, além do posicionamento da mão esquerda. Isso ainda deve ser feito de uma forma musical, ou seja, com a devida variação em cada parte da peça.

Robinson assim comenta que também fornecerá em seu método lições dessa espécie, e realmente o faz:

⁶ BAILES, Anthony & VAN ROYEN, Anne. *Lessons for the Lute. A book of intermediate pieces selected and fully fingered by Anthony Bailes & Anne van Royen*. The Lute Society Music Editions, 1983.

⁷ LUNDGREN, Stefan. *Method for the Renaissance – Lute / Schule für die Renaissance – Laute*. Reyerman und Lundgren. Tree Edition. München, s.d.

“E para melhor instrução dos estudantes de alaúde, fornecerei (se Deus quiser) no devido lugar em meu livro, alguns “Trebles” que conterão toda espécie e tipo de pontos, e também “Grounds” para acompanhá-los” (Folha VIII / p. 45).

É possível dizer que a aluna já começa a perceber a questão da fluência musical em termos de tempo forte e tempo fraco, em busca de uma estabilidade técnica.

EPISÓDIO 5B

10 de abril de 2002

TRANSCRIÇÃO

♪ ♪ ♪

P – Hey!

♪ ♪ ♪

P – Bonitinho, bonitinho. Vou pedir para você agora tocar tudo ao lado da rosa. Quando você toca com a mão muito para cá, você tem mais tensão na corda.

A – Humm.

P – E agora você vai ter ...

A – Eu, na verdade, eu nem tinha percebido onde eu estava.

P – Você tá tocando sempre na região mais aguda do ... do timbre, não é? Mais metálica. E aqui você tem também menos tensão na corda. Então vamos agora tocar de novo. Me deixa só ver umas coisas aqui ...

A – Tá.

♪ ♪ ♪

P – Vamos, não é?

A – Hum-hum.

P – Mãozinha preparada ... isso. Um, dois e...

♪ ♪ ♪

P – Ahh! Olha, está saindo.

COMENTÁRIO

Neste episódio, a aluna inicialmente executa a peça com a mão direita próxima ao cavalete do instrumento, produzindo um som com certa rudeza. A professora pede para que posicione a mão perto da rosa, mais ao centro do instrumento. Na verdade, a aluna não percebera a posição de sua mão em relação ao instrumento, talvez porque estivesse mais preocupada com a posição dos dedos em relação às cordas. A posição da mão direita fica um pouco mais satisfatória, mas pode melhorar ainda mais, o que certamente refletirá na qualidade sonora.

Noto que, embora exista um grande núcleo capaz de fazer com que o ouvinte reconheça que a peça executada trata-se do *Greensleeves*, existem determinadas diferenças provocadas pelos erros cometidos, pelas mudanças no andamento da peça, pelas variações realizadas pela professora no acompanhamento musical, além de outros fatores, que fazem cada execução da peça ser uma nova leitura. Dessa forma, é possível dizer que cada leitura da peça é um acontecimento novo e único.

EPISÓDIO 6

10 de abril de 2002

CONTEXTO

Lição nº 7, página 19 do método de Lundgren. Escala em si bemol maior.

Inserir Lundgren, exercício 7, p. 19

TRANSCRIÇÃO

A – De cima para baixo ou de baixo para cima?

P – Humm ... como assim de baixo para cima?

A – Grave ou agudo?

P – Grave, Fernanda. Tá bom. Fiquei um pouco disléxica. Acontece nas melhores famílias.

♪ ♪ ♪

A – Ôpa.

P – A de cima.

♪ ♪ ♪

P – Você já faz com ...

A – ... três ...

P – ... com três?

A – Posso começar do agudo, na verdade? Eu faço sempre assim.

P – Tá bom. Então tá bom.

COMENTÁRIO

Os exercícios na forma de escalas em suas diversas tonalidades encontrados nos métodos modernos para alaúde são agregados da escola do violão.

Perguntada pela aluna, a professora sugere para iniciar a escala a partir das notas graves e assim é realizado. Todavia, a aluna logo pede para iniciar pelas notas agudas, no que a professora concorda. Na verdade, o que a aluna realiza num primeiro momento é uma leitura seguindo o indicado pela tablatura, mas argumenta que tem por hábito iniciar a escala com as notas agudas. O que acaba ocorrendo é uma outra leitura do exercício e, especificamente neste caso, parece não interferir no objetivo no exercício.

EPISÓDIO 7A

29 de maio de 2002

CONTEXTO

The Honsok, peça atribuída a John Johnson (c. 1540 – c. 1595). Apresenta um tema alegre e procuraria evocar o ritmo do galope de cavalos numa caçada. A aluna executa a melodia e a professora faz o acompanhamento.

Inserir The Honsok – 4 páginas

TRANSCRIÇÃO

P – Um, dois, três ...

♪ ♪ ♪

COMENTÁRIO

É possível perceber aqui uma aluna apenas lendo “nota por nota”. Há pouca sutileza na execução. Ainda não “faz música”.

EPISÓDIO 7B

29 de maio de 2002

TRANSCRIÇÃO

P – Um, dois, três ...

♪ ♪ ♪

A – Ai, desculpa. Posso pegar da última?

P – Claro.

A – Eu comecei a me desconcentrar.

P – É. Não pode se tocar muitas vezes ele, não é?

A – É.

P – Uma vez que a gente toque ela certa já é o suficiente, não é?

A – Duas!

P – É, não é?

A – Dá vontade de fazer de novo ...

P – É.

A – ... para ver se acerta.

P – Ah! Então de onde a gente vai? Tem que ser do começo.

A – Então vamos. Quer da outra ... dessa ... três.

P – Pode ser.

♪ ♪ ♪

COMENTÁRIO

Apesar da interrupção devido à distração e talvez até de um certo entorpecimento causado pela música ou por sua repetição, o que se percebe aqui é uma outra leitura e um outro *The Honsok* musicalmente mais articulado.

EPISÓDIO 7C

5 de junho de 2002

TRANSCRIÇÃO

♪ ♪ ♪

A – Desculpa. Pode pegar da última daquele pedaço?

♪ ♪ ♪

P – Eu vou ter que inventar.

A – Ah! Eu ...

P – Eu não sei da onde ... qual que é a entrada.

A – Eu vou entrar da outra entrada.

P – Ahh. Então tá. E ...

♪ ♪ ♪

COMENTÁRIO

Outra vez ocorre uma interrupção na música. Porém, importa é que podemos perceber um “outro” *The Honsok* com mais fluência e sutileza, mais velocidade e agilidade, onde a aluna consegue trabalhar o instrumento com uma gama sonora do suave ao vigoroso, percebendo e conseguindo expressar sutilezas nas diferentes melodias.

EPISÓDIO 7D

19 de junho de 2002

TRANSCRIÇÃO

A – Vou ter que estudar muito!

♪ ♪ ♪

A – Ai!

COMENTÁRIO

Quando é informada que apresentará *The Honsok* no concerto de encerramento do semestre, comenta que terá que estudar muito. Nota-se uma melhora na posição da mão direita e, inicialmente, uma certa falta de apoio do braço direito na borda do alaúde. Veremos a seguir o resultado de suas leituras.

EPISÓDIO 7E

24 de junho de 2002

CONTEXTO

Este episódio foi gravado no Auditório da Escola de Comunicações e Artes da Universidade de São Paulo por ocasião do concerto de encerramento do 1º semestre de 2002, onde os alunos da matéria “Práticas de Execução da Música dos séculos XVII e XVIII” apresentaram peças trabalhadas ao longo do semestre. Veremos como foi apresentado *The Honsok*.

TRANSCRIÇÃO

P – ... cavalgar no final, não é? Então ela vira um binário composto e então toda a companhia sai para cavalgar. Essas variações são de John Johnson.

♪ ♪ ♪

COMENTÁRIO

Após breve comentário da professora, iniciam a peça. Noto que foi o único duo de alaúdes apresentado. Como foi trabalhado ao longo das aulas, a aluna executou a melodia com o acompanhamento da professora. O resultado foi bastante agradável. Contudo, não é o último tampouco o definitivo: renovar-se-á na próxima vez que alguém pegue a tablatura de *The Honsok* e promova outras e novas leituras.

3.4. Aulas de clarinete

As aulas semanais de clarinete foram ministradas em um curso livre na Escola de Música de Jundiaí, estado de São Paulo, durante o ano de 2002, desde a primeira semana de fevereiro até 3 de junho, sendo retomado em 5 de agosto e estendendo-se até a primeira semana de dezembro. Foram acompanhadas as aulas de 15 de abril a 3 de junho e entre 19 de agosto e 23 de setembro, num total de 12 aulas, o que corresponde a 40% do total das aulas. Foram selecionados sete episódios a partir das aulas dos dias 15 e 24 de abril, 6, 20 e 27 de maio, 3 de junho, 19 e 26 de agosto, 2 e 9 de setembro.

Dos três alunos de clarinete foi escolhida a aluna que estava em um nível mais avançado e que poderia produzir resultados mais interessantes.

3.4.1. Questionário para a aluna de clarinete

1. Desde quando você estuda clarinete ?

Desde 1995 (eu tinha 7 anos).

2. Como veio a conhecer o clarinete e decidiu por seu estudo ?

Comecei com o violino mas quis parar, daí conversei [sic] com a Josete⁷¹ e ela sugeriu clarinete. Fui conhecer o instrumento na 1ª aula que tive.

3. Qual a sua relação com os métodos musicais adotados em suas aulas, ou seja, como você realiza o processo de leitura das lições dos métodos musicais ?

De certo em certo tempo começo ritmos musicais diferentes, aprendo o ritmo e tudo vai se tornando fácil. Com alguns métodos mais articulados sendo [sic] dificuldades um pouco maiores, mas acho que é pelo pouco tempo que tenho de estudo.

4. Que papel você atribui ao professor em suas aulas ?

Eu vejo ele como a pessoa direcionada a me ensinar e me corrigir dos erros. Acho que o Mauro faz isso “direitinho”: fico 1 mês no mesmo exercício mas faço ele certo.

3.4.2. Comentário

⁷¹ Diretora e proprietária da Escola de Música de Jundiaí.

É possível dizer que a aluna reuniria “condições ideais” para observações, uma vez que tem uma história musical rica que inclui aulas de musicalização provavelmente desde os 3 anos de idade. Além das aulas de clarinete e teoria musical na Escola de Música de Jundiaí, participa de dois corais, um deles no colégio particular onde estuda. Atualmente possui um clarinete Yamaha aparentemente feito em madeira e de ótima qualidade.

Insatisfeito com a resposta em relação ao processo de leitura das lições dos métodos musicais (pergunta nº 3 do questionário para a aluna de clarinete), em conversa com a aluna sobre quais os livros que lia na escola e sobre o que gostava de ler, indaguei se através do contato com os livros escolares produzia significados com a leitura ou então resgatava os significados contidos no texto. Obtive como resposta a leitura como resgate de significados. Em seguida perguntei se acontecia o mesmo ao ler partes musicais. Para minha surpresa – talvez por estar habituada a exercícios de improvisação musical, como veremos nas filmagens – respondeu que criava a partir das partituras.

Parece existir aqui um duplo paradoxo. O primeiro deles é uma diferenciação de uma leitura textual de decodificação contrapondo-se a uma leitura musical criativa. O segundo paradoxo é a própria concepção de uma leitura de resgate de significados que não pode ser consolidada na prática, por mais que se acredite proceder de tal forma.

3.4.3. Questionário para o professor de clarinete

1. Quais os métodos musicais utilizados nas aulas ?

São utilizados o Klosé, Rubank e os métodos do conservatório de Tatuí.

2. Os métodos musicais são os mesmos para todos os alunos ?

Não. São escolhidos métodos que condizem com a idade, nível e objetivo dos alunos.

3. Como conheceu os métodos musicais que atualmente adota em suas aulas ?

Através dos meus professores, durante as aulas.

4. Quais os objetivos a serem alcançados ao se adotar esses métodos ?

Domínio da técnica, articulação, digitação, afinação, etc.

5. Qual o seu papel na relação professor – aluno – método musical ?

Acredito que o papel do professor seja orientar o aluno no que diz respeito as técnicas, a disciplina de estudo e ao repertório para que ele possa progredir satisfatoriamente através do método.

6. Já teve algum contato com o método *A Técnica do Clarinete* (1978), de Frederick Thurston?

Sim. O método é bastante esclarecedor em relação a todos os momentos da formação (técnica) do estudante de clarinete, além de dar dicas simples sobre sonoridade, articulação, dinâmica, manutenção, etc.

3.5. Resumo dos métodos adotados nas aulas

3.5.1. AEBERSOLD, Jamey. *Blues in all keys for all instruments – A New Approach to Jazz Improvisation. Volume 42.* New Albany, IN, U.S.A. Jamey Aebersold Jazz Inc., 1988.

Livro com 60 páginas, apresentando 12 peças (uma para cada tonalidade). Cada peça está escrita em dó maior (para instrumentos como flauta e guitarra), em si bemol (para clarinete, saxofone tenor, trompete), mi bemol (para requinta, saxofones alto e barítono) e fã (para violoncelo e contrabaixo). Inclui CD com as 12 peças e uma faixa para conferir a afinação dos instrumentos.

3.5.2. H. KLOSÉ. *Celebrated Method for the Clarinet.* Revised and Enlarged by Simeon Bellison. Part I. Carl Fischer Inc., 1946.

O método de Klosé apresenta exercícios e duos para serem executadas pelo aluno. Tais exercícios focalizam o domínio da técnica do instrumento, ou seja, o desenvolvimento da habilidade motora/mecânica do aluno em relação ao clarinete.

3.5.3. RIZZO, Jacques. *Reading Jazz – The New Method for Learning to Read Written Jazz Music – Trumpet*. Miami, FL, Studio 224, 1989.

Método direcionado ao ensino da leitura e interpretação da música escrita na forma de *jazz*. O livro de 75 páginas reúne 30 duetos. Cada dueto tem um subtítulo apresentando os padrões rítmicos abordados. Segue a notação musical desse padrão rítmico, explicações quanto à articulação desses ritmos: a duração das notas, a maneira com que as notas são atacadas ou relaxadas e a acentuação das notas. Apresenta também exercícios preliminares com sons representando as articulações, para que o(a) aluno(a) possa cantar o exercício. Inclui CD com a gravação dos exercícios preliminares e acompanhamento musical com guia para os duetos.

3.5.4. Comentário

Quanto aos métodos utilizados, o professor da Escola de Música de Jundiaí adotou o celebrado método de Klosé – também usado pelo seu professor em sua fase de aprendizagem – que apresenta somente notação musical a ser executada pelo aluno visando, num primeiro momento, o domínio da técnica do instrumento, ou seja, o desenvolvimento da habilidade motora/mecânica por parte do aluno.

Os métodos de Aebersold e Rizzo lidam com uma linguagem musical jazzista e têm grande foco na improvisação. Quanto ao repertório, há uma preocupação em apresentar música brasileira escrita para o clarinete, principalmente no gênero do choro.

Noto que não foram usados métodos musicais que comentam sobre o instrumento e podem contribuir para o aprimoramento técnico e englobar outros fatores relacionados à musicalidade. Isso talvez se deve ao fato que tais métodos em Língua Portuguesa são praticamente inexistentes e nem todos os professores podem ter acesso aos livros em outros idiomas.

Ao acompanhar as aulas de clarinete, pude constatar que o livro de Frederick Thurston não era conhecido pelo professor ou pela aluna. Furneci ao professor uma cópia da tradução que tem sido oportunamente lida. Não tenho informações se a aluna de clarinete recebeu também sua cópia. Noto que, durante as aulas, o professor chegou a mencionar o livro de Thurston na questão das notas de passagem de registro. Contudo, *A Técnica do Clarinete* não foi usada de forma direta na sala durante o período que acompanhei as aulas.

Assim sendo, mostrarei algumas leituras realizadas pela aluna a partir dos métodos utilizados em sala de aula e até que ponto tais leituras podem ou não estar vinculadas à obra de Frederick Thurston.

3.6. Filmagem das aulas de clarinete

Os exercícios e peças musicais que serviram como ponto de partida da leitura da aluna precederão os episódios, contextos, transcrições e comentários. As transcrições seguem de acordo com a legenda do Episódio 1A.

3.6.1. Episódio 1A

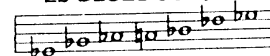
15 de abril de 2002

Contexto

Bb

4. Eb BLUES

Eb BLUES SCALE

**A** MELODY

Repetition Blues

♩ = 96

B Play 4 Choruses**C** Play 3 Choruses

Repetition Blues, página 28 do método de Aebersold. Tem como ponto de partida a escala de blues em mi bemol.

Transcrição

P – Professor

A – Aluna

CD – Gravação com acompanhamento musical

♪ ♪ ♪ – Produção musical

♪ ♪ ♪

P – Vai mais no agudo.

♪ ♪ ♪

P – Aí!

♪ ♪ ♪

P – Começou, não é?

Comentário

O objetivo principal do uso desse método é colocar o aluno em contato com a linguagem, a divisão e acentuação características do *jazz* e *blues*. Através do uso desse método, o aluno deverá ser capaz de tocar o tema, improvisar e voltar ao tema dentro de uma estrutura de 12 compassos.

Num primeiro momento, provavelmente por insegurança, a aluna fez pouca experiência quanto à improvisação e faltou conferir ao improviso uma característica do *blues* que será comentada a seguir.

3.6.2. Episódio 1B

15 de abril de 2002

Transcrição

CD – One, two ... one, two, three, four.

♪ ♪ ♪

P – Muito legal.

♪ ♪ ♪

P – Quinto compasso ...

♪ ♪ ♪

P - ... sexto ...

♪ ♪ ♪

P – ... sétimo ...

♪ ♪ ♪

P – ... oitavo ...

♪ ♪ ♪

P – ... nono.

♪ ♪ ♪

P – Começa de novo! Começa de novo!

♪ ♪ ♪

P – Os contratempos! Pá ... pá ... pá ... pá!

♪ ♪ ♪

P – Melhor!

♪ ♪ ♪

P – Tá mais legal, não é? Tá mais ...

Comentário

Nota-se aqui uma grande diferença em relação à execução anterior. Primeiramente chamamos a atenção é que a aluna inicia fora do tempo e logo corrige a falha de uma tal maneira que seu subterfúgio parece fazer parte da música escrita.

Embora aqui não seja efetivamente uma leitura à primeira vista, o proceder da aluna pode ser relacionado ao comentário de *A Técnica do Clarinete* quanto a esse tipo de leitura:

Concentre-se em fazer o ritmo corretamente: algumas notas erradas logo serão esquecidas, mesmo se o erro for percebido. Mas se fizer o ritmo errado, ainda que por um instante, você hesitará, fazendo com que a música pare (THURSTON, 1978, p. 42 – p. 151)⁷².

Thurston faz sentido neste momento, porque ao perceber que poderia ter cometido algum erro, a aluna não hesitou, aparentemente não reagiu de maneira negativa em relação ao seu erro e não parou de tocar. Parece que o bom e velho conselho de “passar por cima do erro e seguir em frente” serve muito bem nessas quando se faz *solo*. Já quando o erro ocorre ao se tocar em grupo, também funciona olhar com cara feia para o(a) companheiro(a) ao lado ...

⁷² O primeiro número refere-se à página no original de *A Técnica do Clarinete*. O segundo número corresponde à página de minha Dissertação de Mestrado (ver Bibliografia), onde o trecho é encontrado.

Musicalmente, a aluna insere expressão nas frases musicais e, a partir do pedido do professor, ressalta os contratempos e colcheias – característica musical marcante no *blues*. É possível dizer que a aluna está muito mais atenta nesta execução, com muito mais sensibilidade, o que já confere a esse episódio uma outra leitura de *Repetition Blues*.

3.6.3. Episódio 2A

22 de abril de 2002

Contexto

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Os fatos passados obedecem à gente; os em vir, também. Só o poder do presente é que é furiável? Não. Esse obedece igual - e é o que é ... Então, onde é que está a verdadeira lâmpada de Deus, a lisa e real verdade?

João Guimarães Rosa. *Grande Sertão: Veredas*

O que é a verdade, e como podemos saber quando a possuímos?... Como é exatamente que *conhecemos* as coisas? Existirá um “eu”, uma “alma” que conhece, ou será essa alma apenas um conjunto de células que coordena os sentidos?... Estaria a realidade sofrendo constantes mudanças fundamentais, ou seria ela fixa e permanente?... Quando se fala que algo *significa* outra coisa, o que significa isso?

Muitas trilhas já abertas nestas altas montanhas permaneceram esquecidas desde o início dos tempos, e embora as respostas trazidas por tais sendas tenham bases para se firmarem e se universalizarem, as diversas civilizações escolheram sendas diferentes, e assim possuímos várias respostas para as mesmas perguntas, todas podendo ser consideradas em seu próprio contexto. Mesmo dentro de uma mesma civilização freqüentemente se fecham velhos caminhos e se abrem caminhos novos.

Robert M. Pirsig. *Zen e a Arte da Manutenção de Motocicletas*.

Neste momento é necessário retomar as perguntas elaboradas em “Objetivos da pesquisa” (página 4 deste trabalho) e procurar respondê-las não apenas à guisa de conclusão, mas principalmente para despertar (e, se necessário, provocar) nos leitores atitudes para que assumam seus papéis no ato da(s) leitura(s) e em seu ensino.

- Os aspectos imutáveis nos métodos musicais não seriam também perpetuados por um conceito de leitura que privilegia o objeto de estudo como conteúdo de toda a verdade, onde a atividade do leitor implicaria somente um resgate dos sentidos depositados no texto?

Talvez seja possível dizer que alguns dos aspectos que não mudaram na elaboração dos métodos musicais ao longo de quase quatro séculos poderiam ter como causa de tal perpetuação uma imagem de leitura que, ao longo deste trabalho, chamei de “leitura como petrificação”. Esta imagem de leitura privilegia um objeto de estudo como conteúdo de toda a verdade, onde a atividade do leitor implicaria somente um resgate dos sentidos depositados no texto por seu autor. Todavia, durante o período que acompanhei as aulas de alaúde e clarinete, pude constatar um paradoxo entre a imagem de leitura das alunas e suas práticas.

Embora breve, o questionário respondido pelas alunas de alaúde e clarinete (pp. 48/81) possibilitou constatar que ambas detêm uma imagem de leitura como resgate de sentidos.

Indagando inicialmente a aluna de clarinete quanto a sua relação com os métodos musicais adotados nas aulas e como realizaria o processo de leitura das lições dos métodos musicais, parece que sua resposta somente enfocou a questão da leitura de peças musicais ao responder:

De certo em certo tempo começo ritmos musicais diferentes, aprendo o ritmo e tudo vai se tornando fácil. Com alguns métodos mais articulados sinto dificuldades um pouco maiores, mas acho que é pelo pouco tempo que tenho de estudo (p. 81).

Todavia, ao perguntar em relação à leitura dos livros escolares, afirmou a aluna que resgatava os sentidos contidos nos livros. Noto aqui uma diferenciação da aluna de clarinete entre a leitura musical e a leitura de textos em ambiente escolar.

No questionário para a aluna de alaúde, para evitar que falasse somente da leitura musical, foi feita a pergunta “O que significa “leitura” para você?”. Obtive como resposta que leitura é “Decodificação de um sistema”.

Embora detendo uma imagem de leitura como resgate de sentidos, é possível verificar nas filmagens das aulas de alaúde (pp.54-80) e clarinete (pp.85-115) que as alunas, em suas práticas, realizam o que chamei neste trabalho de “leitura como transformação”. Nos episódios escolhidos, cada vez que realizavam a leitura, nunca a faziam de modo idêntico, existindo algo de novo a notar em suas leituras. E com essas diferenças e até mesmo com os erros cometidos pelas alunas é possível dizer que configuraram “outras” leituras.

Acredito que uma mudança nessa imagem de leitura como resgate de sentidos é necessária uma vez que parece sempre conferir aos sujeitos-leitores um sentimento de inferioridade ou impotência diante de uma obra, pois sentem-se incapazes de “buscar as idéias do autor” ou “buscar aquilo que o autor escreveu” num texto que supostamente conteria a “lisa e real verdade”.

Em vez de nos queixarmos que a leitura não é capaz de atingir a precisão, é preciso desfrutar do fato de ela não ser prisioneira da precisão; ela não limita nem “cerca” nossos pensamentos, nos obrigando a aceitar modelos fixos, imutáveis. Podem existir múltiplas possibilidades de interpretação; deve a leitura ser um apelo a múltiplas interpretações, pois a leitura incorpora-se estreitamente ao que é vivido pelo sujeito-leitor.

Provavelmente muitos alunos são levados a acreditar que os autores escreveram seus textos tendo em vista apenas um restrito público de privilegiados que desejavam esta redução de audiência ou que pelo menos a aceitavam facilmente. E dessa forma os alunos também aceitariam facilmente não fazer parte deste público ao exclamarem: “Não é para nós!”. O universo da leitura

pode permanecer, em numerosas ocasiões, impermeável àqueles que não dispõem de uma formação de atitudes e conhecimentos. Contra isso, precisamos rever nossas escolhas educacionais, prioridades, escalas de valores estabelecidas, colocando a leitura como uma acuidade nova, e principalmente manter a pressão e a luta em favor de uma política educacional que favoreça uma prática de leitura tal como a aqui proposta, não esquecendo de perseverar nessa luta, não esmorecer, pois a leitura é uma área que progride pouco a pouco e sempre com esforço.

- Como ocorre o processo de leitura dos métodos musicais dentro das salas de aula?

O processo de leitura dos métodos musicais dentro das salas de aula acontece inicialmente através de imitação. O aluno imita ou segue a leitura do professor e aos poucos poderá atribuir os seus sentidos e ir constituindo a sua leitura (na verdade, o que desejamos é que o aluno deverá atribuir seus sentidos).

A imitação pode ser um ponto comum às duas imagens de leitura apontadas neste trabalho. Na imagem de leitura como petrificação, a mimese é o princípio e o fim do processo: ao imitar o professor, o aluno reproduziria as verdades contidas no texto e que foram extraídas pela leitura “correta” de seu professor. Na imagem de leitura como transformação, a mimese é ponto de partida: o aluno imita seu professor e então passará a imitar-se ao ser capaz de atribuir seus sentidos aos textos. Entretanto, isso não ocorrerá ao mesmo tempo e da mesma forma para todos. É preciso considerar a questão da individualidade. Noto que nem todos os alunos se sentem tocados pelos “mesmos” textos e tampouco tais textos os tocam no mesmo momento. Nem todo o leitor ocupa o mesmo lugar e pesa da mesma forma no julgamento que se faz sobre o valor de um texto.

- Em quais momentos e até que ponto os métodos musicais seriam “abertos” a ponto de evocar uma possível multiplicidade de sentidos quando confrontados por diferentes leitores?

Com relação aos métodos musicais, especificamente nos métodos para alaúde, Sheit⁷⁵ tem razão ao afirmar que:

É marcante o fato que todos os tratados da época ensinam a técnica do alaúde com a ajuda de algumas regras bastante áridas acompanhadas de exemplos insuficientes.

Tal afirmação parece sugerir que não existia nenhum método capaz de conduzir o aluno desde o primeiro som até o completo domínio deste difícil instrumento. Mesmo assim, tais

⁷⁵ SHEIT, Karl. “Les traités de luth des environs de 1600”. In *Le luth et sa musique*. Centre National de la recherche scientifique. Paris, 1980. Tradução: Carin Zwilling.

métodos podem ser de grande utilidade aos alaudistas modernos ao conciliar a leitura dos métodos dos antigos mestres aos conhecimentos e técnicas atuais.

Embora com as limitações do métodos musicais, é possível dizer que os objetos de leitura são “abertos” a ponto de evocar uma possível multiplicidade de sentidos quando confrontados por diferentes leitores. O aluno aos poucos deixa de ser aluno e, imitando a si mesmo, ao atribuir sentido(s), deixando nos textos sua marca, seu estilo.

Mas se em relação à leitura também são válidos os clichês “Cada um tem seus gostos”, “Gosto não se discute”, “Cada um tem o direito de gostar daquilo que gosta, de desfrutar do prazer onde o encontra” ou até “Cada um na sua”, para ajudar os sujeitos-leitores desvencilharem-se da imagem conservadora de leitura, cabe-nos incitá-los a tomar consciência de seus papéis nos múltiplos estatutos da leitura. A leitura pode ser a todos oferecida e não mais a um pequeno público de iniciados. Queremos que todos sejam convidados à leitura. Podem ser criados vários espaços onde possa ser possível tal prática e a eles acrescentar outros modos de difusão. Assim sendo, um público imenso será convidado a participar da “partilha do bolo” e a alegria da leitura poderá ser largamente difundida. A leitura, por possuir um caráter apaixonante, nos “morde” ou “fisga” e pode chegar a todos, mesmo àqueles que inicialmente alegam não ter muita familiaridade com ela. A partir de então compartilharemos a satisfação, a alegria e a esperança experimentada pelas pessoas ao progredirem na posse de sua(s) leitura(s).

- Nessa relação de ensino-aprendizagem mediada pelos métodos musicais caberia ao professor um papel de orientador de leitura ou de transmissor de práticas e conceitos pré-estabelecidos?

Acredito que os professores que lidam com o ensino da leitura são potencialmente o público leitor de minha pesquisa e parece que é em função de um aprofundamento ou informação dos papéis exercidos por esses professores uma das justificativas deste meu trabalho.

Nesse processo, cabe ao professor um papel de orientador de leitura que humildemente saiba ouvir outras impressões que os alunos possam ter a partir de uma leitura. O professor deve propiciar aos alunos as progressivas alegrias geradas pelos encontros com os textos, e tais encontros deverão ser de forma instigante, entrelaçando-se à produção de outras e novas leituras.

Deverá o professor que ensina a ler, para bem poder desenvolver essa tarefa, saber ler cada vez mais e também saber cada vez mais ensinar a ler, ou seja, com o tempo aprimorar-se em ser um guia de seus alunos leitores pelas trilhas da(s) leitura(s). Deverá o ensino da leitura ser carregado de esperança e deverá o professor despertar nos alunos o amor pela leitura, efetivando

na escola (ou onde quer que atue) a democratização das alegrias da leitura, suas implicações e inter-relações.

Cabe ao professor procurar fazer com que o aluno sinta-se fascinado com a leitura, podendo tal fascínio e satisfação irradiarem-se para outras leituras, procurando formas com que os alunos percebam que vale a pena ter acesso à leitura, à alegria e à esperança que ela pode proporcionar, e que em muito compensa as dificuldades através das quais a podemos adquirir e conquistar.

Nesta luta do professor em favorecer a confrontação com as maiores conquistas que a leitura pode proporcionar e colocá-las ao alcance dos alunos, o professor poderá ajudar os alunos a superar a inferioridade e a angústia, fazendo os alunos descobrirem-se capazes de experimentar leitura(s). E tendo direito a essa(s) leitura(s), os alunos constatarão que realmente vale a pena! Afirmar que o aluno pode e terá acesso à alegria da leitura é conferir-lhe uma dignidade eminente e dar testemunho de sua liberdade.

Acredito que podem ser múltiplos os caminhos do ensino da leitura, seus meios e recursos. Confesso minha incompetência para citar todos e detalhadamente poder comentá-los, mas o que pretendo neste momento é defender a convicção que o ensino da leitura só atingirá seu pleno valor na medida que o professor souber tornar presente o elemento de criação contido na prática da leitura e consiga ajudar com que seus alunos percebam como a leitura pode ser uma ferramenta para a participação em um mundo mais justo, com mais e novas possibilidades.

O que se pretende com as reflexões propostas não é desprezar ou destruir os métodos musicais já escritos, mas sugerir uma nova atitude em relação a esses objetos, não como algo que poderia conter toda a verdade a ser resgatada por uma leitura, mas como ponto de partida para experimentações e adequações.

Na verdade, nenhum método ou livro poderá conter toda a verdade sobre o conhecimento a ponto de levar o aluno ao domínio completo de seu instrumento ou de seu objeto. O método funciona como veiculador de tradições culturais e históricas do passado e presente, mas longe de ser atingido ou resgatado em plenitude. Na relação sujeito-objeto e especificamente na relação professores – métodos musicais – alunos, os métodos abrem-se para o mundo e transformam-se em ponto de partida para que, no ato de ler, outro(s) e novo(s) sentido(s) possam ser procriados.

O ensino musical deverá ser um direito de todos e um estímulo à criação, não englobando somente o treinamento técnico necessário para o domínio de um instrumento musical, mas tendo entre seus objetivos o desenvolvimento humano em suas potencialidades. Que a educação musical possa tornar-se uma “disciplina de despertar”, desenvolvendo na invenção e no jogo as

aptidões musicais e as potencialidades do indivíduo, tornando-se instrumento de formação de cidadania. Há o desejo de que o ensino musical volte a ocupar seu devido espaço na vida e na formação de crianças, adolescentes e adultos.

Essa perda do espaço da música na escola imediatamente suscita um questionamento quanto ao espaço real que a música ocupa na vida escolar e qual a importância que lhe é conferida. Teria o conteúdo musical parado de desempenhar um papel nos conhecimentos a serem desenvolvidos pelas escolas? Se o universo sonoro (sons, ruídos) são objetos de estudo da Educação Musical e parte integrante de nosso ambiente, de nossa realidade, não estaria mais a educação ocupada em trabalhar essa realidade e/ou estaria embotada pelos apelos sociais de um “melhor atender ao aluno”?

O fator “tempo” pode ser um dos determinantes nessa perda de espaço da música no contexto educacional. Todo o sistema escolar é disciplinado pelo tempo: o processo de seriação, o calendário de atividades, o ano letivo, a contratação de profissionais. Tal controle acaba condicionando toda a relação professor/aluno/conteúdo, uma vez que o trabalho a ser desenvolvido tem seu tempo previamente definido. Os professores preocupados em não conseguir cumprir o programa passam a se enxergar isoladamente no processo, enxergando também o aluno somente a partir de sua disciplina, organizando os trabalhos e avaliações como se isolados estivessem da escola.

Outro fator é a “fragmentação de conteúdos”. Define-se um rol de várias disciplinas com diversos professores para cada uma delas. Essas disciplinas diferenciar-se-ão pelo número de aulas semanais para cada turma e pela forma de avaliação da aprendizagem: as disciplinas com maior carga horária são avaliadas quantitativamente e “aprovam” ou “reprovam”, tornando-se “as mais importantes”. Dentro do modelo social liberal-conservador, a avaliação da aprendizagem torna-se um processo de medida: “avaliar” passa a ser sinônimo de “dar nota”. E mesmo esse “dar nota” (que denota o professor como “dono do saber” e conseqüentemente o “dono da nota”) em grande parte dos casos, não tem seu significado questionado pelos educadores, ou que pelo menos procurassem explicitar os critérios utilizados na avaliação. Dessa forma, não somente a Educação Musical mas também a situação de outras disciplinas fica bastante vulnerável. Quando não ocorre a exclusão, ocupará no máximo uma ou duas aulas semanais, resultando no desenvolvimento de atividades descontínuas, sem significação, contexto ou explicitação. E a atividade musical será a primeira a ser suprimida caso seja necessário algum tempo extra para outra atividade.

Outro fator que colabora nesse processo é a imersão em um racionalismo tirano, onde a linguagem dos números que quantificam a vida é celebrada como o saber supremo, subtraindo o tempo e o espaço para a arte, para o lúdico e para o sentimento: a imaginação recua diante da razão. Uma educação notavelmente verbal colabora para sedar a capacidade dos múltiplos e mutáveis estímulos.

No contexto da Educação Musical na escola, há ainda que se falar na baixa remuneração e desqualificação dos professores, da carga horária insuficiente, mas principalmente a falta de consciência do papel da música na educação e na vida em geral, a começar pelos próprios professores que acreditam que a Educação Musical seja somente o ensino de técnicas musicais.

Talvez o maior (e o pior) produto desse processo seja a alienação. O aluno, principal sujeito do processo educacional, acaba aprendendo a ser alienado. Na verdade deixa de ser considerado sujeito na medida em que tem seu comportamento moldado para receber o que está pronto e consumir o conhecimento produzido. Ainda que descontente, aprende a ser passivo.

Nesse contexto de terceiro mundo, com a situação contraditória do ensino musical brasileiro, com as sociedades constituídas por indivíduos que lhes são cada vez mais reduzidos os sentimentos de responsabilidade individual e consciência de unidade, principalmente nas sociedades fortemente influenciadas pelo racionalismo, positivismo e mecanicismo característicos dos últimos séculos, onde é baixíssimo o nível de educação e instrução, onde é deficitária a situação da maioria da população em termos de estado (e) de saúde, impedida de gozar em plenitude suas funções orgânicas, físicas e mentais, podemos comprovar a concentração da vida musical e cultural nas mãos de uma minoria; uma “elite social” que valoriza principalmente modismos passageiros, pretensamente refinada, exibicionista e que despreza as relações humildes, numa atitude justificável para essa minoria por um suposto sentimento de superioridade.

A presença de ensino musical nas escolas particulares, lugar de concentração de uma classe que dispõe de capital para uma formação musical fora da escola, contrapõe-se com uma grande maioria inserida na escola pública que tem que se contentar com modos informais de manifestações artísticas. Mas até mesmo na escola particular existe o risco do conteúdo musical ser ignorado como fato histórico-social, como uma possibilidade de linguagem e necessidade de expressão humana, como um conteúdo fundamental no universo cultural do aluno que deveria ser trabalhado. A prática musical nesse ambiente escolar pode acabar por transformar-se em passatempo institucionalizado ou torna-se apenas parte de um cenário de festas e comemorações cívicas com apresentações de corais, instrumentais e coreográficas que, à medida que as séries

vão passando, vão deixando de existir. Além disso, por questões administrativas e principalmente as financeiras que parecem ser pensadas em primeiro plano nessas escolas particulares, os professores de música são considerados “especialistas caros”, mantidos somente pelo retorno dos pais que ficam orgulhosos em ver seus filhos nas apresentações.

Para aqueles que desejam que todos tenham acesso ao ensino musical, talvez possam ter como guia uma corrente que Fonterrada⁷⁶ chamou de “alternativa”, não interessada especificamente na formação do músico profissional, mas principalmente formar apreciadores de música, na qual a vivência musical se dá, na maior parte das vezes, com o contato com pequenos (e baratos) instrumentos, geralmente de percussão, quando não aqueles fabricados pelos próprios alunos, e é possível estabelecer uma inter-relação com outras formas visuais de expressão como o teatro e as artes plásticas. Não há uma convergência para a aquisição de técnicas e leitura musical, mas principalmente explora-se os objetos e instrumentos manipulados como meios de criação musical. O ponto de partida é o repertório mais acessível aos alunos: a música popular veiculada pelos meios de comunicação e/ou manifestações musicais do lugar. Nessa ótica, ao considerar a arte como característica essencial do ser humano, há também que torná-la a todos acessível. Predomina o pensamento criativo sobre a aquisição de técnicas, com maleabilidade do currículo em acordo com o meio na qual o aluno se insere. O professor que coordena as ações com pouca interferência e que muitas vezes tem maior embasamento pedagógico que musical, enfatiza a criatividade e o caráter lúdico da educação musical, assumindo-a como instrumento de formação do cidadão.

De forma alguma há um desejo de rejeitar de uma vez por todas o que Fonterrada⁷⁷ chamou de corrente “tradicional” de educação musical no Brasil, que ocupa-se da formação de instrumentistas, cantores, compositores e regentes através de uma vivência musical onde o contato com o som e instrumentos musicais possam favorecer e exigir do aluno a aquisição de técnicas de leitura e execução do celebrado repertório europeu clássico. Caberá ao professor, a partir de um repertório pedagógico que o possibilite lidar com diferentes situações em sala de aula, não formatar o aluno a um currículo pré-estabelecido, mas trabalhar com a interpretação no sentido proposto ao longo deste trabalho, dando margem à utilização de procedimentos criativos.

Uma das formas de contribuir para o Ensino Musical tendo como espelho os professores audaciosos, competentes e comprometidos, é revisitar o conceito de cultura, não mais aquele criado pela burguesia do século XIX, mas pensá-la como um produto do homem, aquilo tudo que

⁷⁶ FONTEERRADA, Marisa T. de Oliveira. “Linguagem Verbal e Linguagem Musical”. In *Cadernos de Estudo - Educação Musical* nº 4/5. pp. 30-43. São Paulo: Atravez, 1994.

⁷⁷ Idem.

por ele é inventado, organizado e estabelecido, individual e socialmente. Doravante deva se pensar em cultura como parte inseparável e indispensável da vida social; na totalidade de energia canalizada pelo homem para alcançar seus objetivos de vida num determinado contexto, tentando melhorar sua situação e circunstância de vida; na cultura produzida pelo homem a partir da necessidade de seus desejos e necessidades. E se partirmos desse conceito, é inevitável que mudanças das necessidades sociais impliquem alterações na cultura.

Há que se pensar na música como uma possibilidade de linguagem, num sistema organizado de signos que permite a comunicação, um canal aberto para se expressar sentimentos que destina-se muito mais aos sentidos do que à razão. Dessa forma a música também possa contribuir para reequilibrar e harmonizar a condição humana.

Por outro lado é possível apontar traços que contribuem para uma nova vivência em sociedade: a transitoriedade da vida, a subordinação do indivíduo ao grupo, a superação das dicotomias, a relatividade dos valores, a relação de dependência entre os fenômenos sociais, a não aceitação de valores absolutos e revalorização dos seres humanos.

É necessário que a arte tenha uma utilidade social. Aqueles que lidam com arte devem cultivar os valores culturais de seu povo, porém evitando o nacionalismo tacanho. Poderá sim, integrar certos valores estrangeiros que são parte da herança humana. Se nossa contribuição for pautada por nossos próprios valores, nossa cultura será preservada da alienação sistemática, da deturpação e das produções disponíveis nos supermercados do comércio lucrativo.

Não basta multiplicar a quantidade de escolas de música disponíveis, de equipamentos, professores ou equipamentos de última geração com a ilusão de solucionar o problema da educação. Como afirma Koellreutter⁷⁸:

A situação do ensino musical no Brasil carece, em primeiro lugar, de análise e talvez de reflexão com respeito às condições sociais do país.

Há que se ficar livre da

... conservação infecunda e obstinada de categorias tradicionais de currículos e de critérios estéticos e artísticos que, em consequência das transformações econômicas, políticas e sociais, há muito se tornaram obsoletas e anacrônicas.

Ainda continua Koellreutter:

⁷⁸ KOELLREUTTER, Hans-Joachim. “Educação Musical no Terceiro Mundo: função, problemas e possibilidades”. In *Cadernos de Estudo - Educação Musical nº 1*. pp. 1-8. São Paulo: Atravez, 1990.

Urge uma definição nova, clara e convincente, dos objetivos da educação, uma mudança radical do conteúdo dos programas, no sentido de uma atualização de conceitos e idéias, de avaliação e de atuação pedagógica. Esta mudança do conteúdo dos programas de educação e ensino, em um mundo de integração, terá que tender essencialmente ao questionamento crítico do sistema existente.⁷⁹

O Brasil difere dos países de Primeiro Mundo em suas intenções e necessidades. Não se pode organizar a vida cultural e musical tendo como espelho a Europa ou os Estados Unidos. As necessidades da sociedade brasileira não são divertimento, entretenimento, distração, mas a busca de solução para inúmeros e graves problemas, dos quais depende o desenvolvimento de nossa sociedade e de nossa cultura e, em última análise, até a sobrevivência das mesmas.

Faz-se necessária a conversão da arte em fator funcional de estética e humanização do processo civilizador, contribuindo para a conscientização do cidadão brasileiro e para o desenvolvimento da população. Dessa forma, as atividades musicais podem estar presentes de uma forma dinâmica e produtiva não somente nas escolas, mas também nas mais variadas áreas de trabalho da vida moderna com o objetivo de humanizá-las, atuando como meio de preservação e fortalecimento da comunicação pessoa a pessoa, suprimindo a melancolia, o medo e outros sentimentos que podem ocorrer pela manipulação bitolada das instituições públicas da vida moderna, tornando-se fatores hostis à comunicação. A educação musical deve transformar-se num instrumento de progresso, não mais naquele sentido positivista, mas sim em termos de fortalecer a da personalidade e estimular a criatividade.

Vislumbra-se a música como um elemento indispensável na educação, um instrumento de libertação ao oferecer uma contribuição essencial à formação do ambiente humano à integração do homem na sociedade. Carece, portanto, a urgente formação de professores, capazes de conferirem tal papel à música; uma vez inseridos no movimento histórico, devem assumir o papel de sujeitos afinados com a necessidade de mudança, percebendo os alunos desta mesma forma.

A penúria dos povos do Terceiro Mundo reclama a existência de um artista engajado e corajoso que não seja movido por sua vaidade ou presunção a serviço do poder institucionalizado. Não é mais possível aos educadores atitudes individualistas, em que seu conteúdo é tido como propriedade privada, não se permitindo a integração com outras disciplinas, acabando por narcotizar o processo de auto-crítica e a criatividade, traço indelével da existência humana. Em tal contexto não mais cabe a confecção de obras de pretensão valor permanente ou escritas para a posteridade. É mais importante a apresentação de idéias novas do que a produção de obras-

⁷⁹ KOELLREUTTER, Hans-Joachim. "Educação Musical no Terceiro Mundo: função, problemas e possibilidades". In *Cadernos de Estudo - Educação Musical nº 1*. pp. 1-8. São Paulo: Atravez, 1990.

primas, idéias que rompam com algumas estruturas do ensino musical e que possam contribuir para o processo de desenvolvimento democrático no seu verdadeiro sentido, seguindo os ideais das forças que preparam o mundo de amanhã.

Para finalizar, em se tratando da busca do conhecimento, não se chegará a nenhuma resposta final e definitiva para qualquer questão. Mas se é com questionamentos, discussões e críticas que o conhecimento pode avançar, talvez este trabalho possa ter colaborado nesse sentido. Embora o objetivo seja alcançar a verdade, é preciso cuidar para que a busca aberta e humilde da verdade não seja precocemente interrompida pela presunção, freqüentemente dogmática e orgulhosa, de que a verdade foi encontrada.

No mundo atual, ainda que parciais e limitados, são os momentos de alegria que se destacam em uma vida tão difícil, em uma sociedade tão rude e desigual. Não podemos nos contentar com “nosso pequeno mundinho” e assim entrar em estado de repouso (quando não em letargia). Há que se engajar por uma luta ou um processo em que essa alegria possa visar sempre “mais” alegria, pois não podemos nos contentar apenas com “alguma” alegria.

BIBLIOGRAFIA

AEBERSOLD, Jamey. *Blues in all keys for all instruments – A New Approach to Jazz Improvisation. Volume 42*. New Albany, IN, U.S.A.: Jamey Aebersold Jazz Inc., 1988.

ANDRADE, Mário de. *Dicionário Musical Brasileiro*. São Paulo: Editora da Universidade de São Paulo, 1989.

ARENAS, Mario Rodriguez. *La Escuela de la Guitarra. Libro II*. Buenos Aires: Ricordi Americana, 1977.

ARISTÓTELES. *Poética*. Tradução de Eudoro de Souza. São Paulo: Ars Poetica, 1992.

ASSIS, Machado de. *Contos: texto integral*. São Paulo: Ática, 1983.

BANDEIRA, Manoel. “Versos Escritos n’Água”. In *Cinza das Horas. Manoel Bandeira. Poesia Completa e Prosa*. Rio de Janeiro: José Aguilar Edit. s/d.

BAILES, Anthony & VAN ROYEN, Anne. *Lessons for the Lute. A book of intermediate pieces selected and fully fingered by Anthony Bailes & Anne van Royen*. The Lute Society Music Editions, 1983.

BENVENISTE, Émile. *Problemas de Lingüística Geral*. São Paulo: Editora Nacional, 1977.

BESARD, Jean-Baptiste. *Thesaurus Harmonicus*. Colônia, 1603.

BEYER, Esther et al. “Reflexões sobre a aquisição do conhecimento na educação musical: conflitos e perspectivas”. In: *Música Hoje. Revista de Pesquisa Musical nº 4*. Minas Gerais: Departamento de Teoria Geral da Música, da Escola de Música. Universidade Federal de Minas Gerais, 1997.

BONA, P. *Método Completo de Divisão Musical*. Revisto por Vicente Aricó Júnior. São Paulo: Irmãos Vitale, 1978.

BOSI, Alfredo. *Reflexões sobre a arte*. São Paulo: Ática, 1985.

BRYMER, Jack. *Clarinet*. New York: Schirmer Books, 1976.

CALVINO, Ítalo. *Por que ler os clássicos*. Tradução de Nilson Moulin. São Paulo: Companhia das Letras, 1993.

CASTRO, José Carlos de. *Regras Básicas para o Ensino da Embocadura na Clarineta*. Rio de Janeiro: Dissertação de Mestrado. Universidade Federal do Rio de Janeiro, Escola de Música. Rio de Janeiro, 1989.

_____. “Pontos Essenciais ao Aprendizado da Clarineta”. n.l., s/d.

CERTEAU, Michel de. “Ler: uma operação de caça”. In *A Invenção do Cotidiano. Artes de Fazer*. Trad. Ephraim Ferreira Alves. Petrópolis: Vozes, 1994, pp. 259-273.

COOKE, Deryck. *The Language of Musik*. Oxford: Oxford University Press, 1983.

CORETH, Emerich. *Questões Fundamentais de Hermenêutica*. Tradução de Carlos Lopes de Matos. São Paulo: EPU – Editora da Universidade de São Paulo, 1973.

DALBEN, Ângela Imaculada Loureiro de Freitas. “A Educação Musical na atual organização do trabalho escolar”. In *Cadernos de Estudo - Educação Musical nºs 2/3*. pp. 15-25. São Paulo: Atravez, 1991.

Dicionário de Música Zahar. Rio de Janeiro: Zahar Editores, 1985.

DOWLAND, John. “Other necessary observations belonging to the Lute”. In *Varietie of Lute Lessons*, 1610.

DUARTE, Rodrigo Antônio de Paiva. *Mímeses e Racionalidade: a concepção de domínio da natureza em Theodor W. Adorno*. São Paulo: Loyola, 1993.

ECO, Umberto. *O Nome da Rosa*. Rio de Janeiro: Editora Record, 1986.

FERREIRA, Aurélio Buarque de Holanda. *Novo Dicionário da Língua Portuguesa*. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1986.

FONSECA, João Gabriel Marques. “Porque Educação Musical”. In *Cadernos de Estudo - Educação Musical nº 1*. pp. 9-11. São Paulo: Atravez, 1990.

FONTEIRADA, Marisa T. de Oliveira. “Linguagem Verbal e Linguagem Musical”. In *Cadernos de Estudo - Educação Musical nºs 4/5*. pp. 30-43. São Paulo: Atravez, 1994.

FREIRE, Paulo. *A importância do ato de ler: em três artigos que se completam*. São Paulo: Cortez, 2001.

_____. *Educação como prática da liberdade*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1975.

_____. *Pedagogia do Oprimido*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1981.

FRIAS, Irvany Bedaque Ferreira. *Estudo Dirigido de Educação Musical nº 1*. São Paulo: Gráfica Editora Hamburg, 1971.

FUCKS, Rosa. “Prática Musical da Escola Normal: uma história não escrita”. In *Cadernos de Estudo - Educação Musical nºs 2/3*. pp. 26-34. São Paulo: Atravez, 1991.

_____. “Reflexões sobre o conceito de pioneirismo na Educação Musical Brasileira (relato parcial de pesquisa)”. In *Cadernos de Estudo - Educação Musical nºs 4/5*. pp. 86-91. São Paulo: Atravez, 1994.

FURTER, Pierre. *Educação e Vida*. Petrópolis: Vozes, 1966.

GERALDI, João Wanderley. *Linguagem e ensino: exercícios de militância e divulgação*. Campinas: Mercado de Letras, 1996.

HEIDEGGER, Martin. *Being and Time*. Traduzido para o inglês por John Macquarrie e Edgard Robinson. New York: Harper & Row, 1962.

H. KLOSÉ. *Celebrated Method for the Clarinet*. Revised and Enlarged by Simeon Bellison. Part I. Carl Fischer Inc., 1946.

JANTSCH, Ari Paulo. “Concepção Dialética de Leitura-Escrita: um ensaio”. In *Trama e Texto. Leitura Crítica/Escrita Criativa*. Vol I. Lucídio Bianchetti (org.). São Paulo: Plexus, 1996, p. 37-55.

KOELLREUTTER, Hans-Joachim. “Educação Musical no Terceiro Mundo: função, problemas e possibilidades”. In *Cadernos de Estudo - Educação Musical nº 1*. pp. 1-8. São Paulo: Atravez, 1990.

LAJOLO, Marisa. *Do mundo da leitura para a leitura do mundo*. Série Educação. São Paulo: Ática, 2000.

LANFRANCO, Giovanni Maria. *Scintille de Musica*. Brescia, 1533.

LE ROY, Adrian. *A Briefe and easye Instruction to learne the tablature to conduct and dispose thy hand unto the Lute*. Tradução de J. Alford Londenor, impresso por Ihon Kyngston e publicado por Iames Rowbothom, 1568.

_____. *Briefe and Plaine Instruction*. Tradução F. Ke Gentleman, Londres, 1574. Editado originalmente na França, 1567. (perdido)

Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Rio de Janeiro: MEC, 1968.

LUNDGREN, Stefan. *Method for the Renaissance – Lute / Schule für die Reinassance – Laute*. Reyerman und Lundgren. Tree Edition. München, s.d.

MACE, Thomas. *Musick’s Monument*. Londres, 1676. Fac-símile: Paris, C.N.R.S., 1958.

MACIEL FILHO, Leonel. *Sobre a tradução de Clarinet Technique, de Frederick Thurston*. Campinas: Dissertação de Mestrado. Universidade Estadual de Campinas, Instituto Estudos da Linguagem, 1994

MAGNANI, Maria do Rosário Mortatti. “Sobre ensino de Leitura”. In *Revista Leitura: Teoria e Prática*, Ano 14, junho/1995, nº 25, p. 29-41.

MARIZ, Vasco. *Heitor Villa-Lobos: compositor brasileiro*. Belo Horizonte: Editora Itatiaia Ltda., 1989. Coleção Reconquista do Brasil, vol. 167.

MARQUES, Henrique de Oliveira. *Dicionário de Termos Musicais*. Lisboa: Editorial Estampa, 1986.

MARTINS, Maria Helena. *O que é leitura*. São Paulo: Brasiliense, 1982. Coleção Primeiros Passos, nº 74.

MERSENNE, Marin. *Harmonie Universelle*. Paris, 1635. Edição moderna, tradução de Roger E.Chapman, Martinus Nijhoff, The Hague, 1957, p.105.

MORAIS, Jacqueline de Fatima dos Santos. “Algumas notas a respeito do estilo de escrita em *Infância em Berlim por volta de 1900* de Walter Benjamin”. In: *Leitura: Teoria & Prática / Associação de Leitura do Brasil*. V. 21, nº 340 mar. (2003). Campinas, SP: ALB; Porto Alegre: Mercado Aberto, 2003.

ORLANDI, Eni Pulcinelli. *A linguagem e seu funcionamento*. São Paulo: Brasiliense, 1983.

_____. *Discurso e Leitura*. Coleção Passando a Limpo. Campinas: Cortez, 2000.

OSTROWER, Faiga. *Criatividade e processos de criação*. Rio de Janeiro: Vozes, 1987.

PAZ, Octavio. *Traducción: literatura y literalidad*. Barcelona: Tusquets Editor, 1971.

PHALÈSE, Pierre. *Des Chansons reduicte en tablature de luc...avec une briefve et familière introduction...*. Louvain, 1545.

PINO, David. *The Clarinet and Clarinet Playing*. New York: Charles Scribner's Sons, 1980.

PIRES, Roberto Cesar. *A Trajetória da Clarineta no Choro*. Rio de Janeiro: Dissertação de Mestrado, Universidade Federal do Rio de Janeiro, Escola de Música, 1995.

PIRSIG, Robert M. *Zen e a Arte da Manutenção de Motocicletas*. São Paulo: Paz e Terra, 1987.

POULTON, Diana. "Thomas Robinson". In *Grove Dictionary of Music and Musicians*. Londres: Macmillan Publishers Ltd., 1980, nota 6, p. 362b.

RENDALL, F. Geoffrey. *The Clarinet*. London, Ernest Benn Limited. W. W. Norton and Company Inc., 1971.

RICOEUR, Paul. *Interpretação e Ideologias*. Organização, tradução e apresentação de Hilton Japiassu. Rio de Janeiro: Francisco Alves, 1977.

_____. *O Conflito das Interpretações*. Tradução de Hilton Japiassu. São Paulo: Imago, 1978.

RIZZO, Jacques. *Reading Jazz – The New Method for Learning to Read Written Jazz Music – Trumpet*. Miami, FL, Studio 224, 1989.

ROBINSON, Thomas. *The Schoole of Musicke*. Londres, ed. Tho. Este, publ. Simon Waterson, 1603. Original depositado no Museu Britânico de Londres (K.2.d.1) e na Biblioteca da Universidade de Cambridge (Syn.3.60.1). Tamanho do original: 32,5 X 20,6 cm. Fac-simile editado por Da Capo Press, Theatrum Terarum Ltd., Amsterdam/Nova Iorque: 1973.

_____. *New Citharen Lessons*. Londres, 1609.

ROMEU, Antonio. *Método para Clarinete*. São Paulo: Musicais e Instrumentais Casa Manon S.A., 1954

Rubank Elementary Method – Clarinet. Rubank Inc.

Rubank Intermediate Method – Clarinet. Rubank Inc.

SAISSE, Manoel Carlos Pêgo. “Tecnologia e Música: os instrumentos eletrônicos e o controle da execução musical. In *Música Hoje – Revista de Pesquisa Musical* nº 2. NAPq - Núcleo de Apoio à Pesquisa / CPMC – Centro de Pesquisa em Música Contemporânea. Escola de Música de Universidade Federal de Minas Gerais, pp. 41-56.

SAVIANI, Dermeval. *Da nova LDB ao Novo Plano Nacional de Educação: Por Uma Outra Política Educacional.* Campinas: Autores Associados, 1998.

SÁVIO, Isaías. *Escola Moderna do Violão. 2ª Volume.* São Paulo: Ricordi Brasileira, s.d.

SCARINCI, Silvana. *Elementos para a interpretação da obra de John Dowland para alaúde (com ênfase nas pавanas e galhardas).* Campinas: Dissertação de Mestrado – Universidade Estadual de Campinas, Instituto de Artes, 1998.

SHEIT, Karl. “Les traités de luth des environs de 1600”. In *Le luth et sa musique.* Paris: Centre National de la recherche scientifique, 1980.

SILVA, Ezequiel Theodoro da. *De olhos abertos – Reflexões sobre o desenvolvimento da leitura no Brasil.* Série Educação em Ação. São Paulo: Ática, 1991.

_____. *O ato de ler: fundamentos psicológicos para uma nova pedagogia da leitura.* São Paulo: Cortez, 2000.

_____. *Os (des)caminhos da escola: traumatismos educacionais.* São Paulo: Cortez, 2001. Coleção questões da nossa época, v. 58.

SLOBODA, John A. *The Musical Mind: The cognitive Psychology of Music.* Clarendon Press, 1986.

SNYDERS, Georges. *A escola pode ensinar as alegrias da música?* Tradução de Maria José do Amaral Ferreira. São Paulo: Cortez, 1997.

Songbook – Caetano Veloso. Rio de Janeiro: Edições Musicais Saturno, s.d.

STAHLSCHMIDT, Ana Paula Melchior et al. “Reflexões sobre a aquisição do conhecimento na educação musical: conflitos e perspectivas”. In *Música Hoje – Revista de Pesquisa Musical* nº 4. NAPq - Núcleo de Apoio à Pesquisa / CPMC – Centro de Pesquisa em Música Contemporânea. Escola de Música de Universidade Federal de Minas Gerais, pp. 28-40.

THURSTON, Frederick. *Clarinet Technique*. Oxford: Oxford University Press, 1978.

TROPE, Helena Rosa. “Reflexões sobre Valores e Educação Musical (arte, filosofia, educação, educação artística)”. In *Cadernos de Estudo - Educação Musical* nºs 2/3. pp. 47-53. São Paulo: Atravez, 1991.

VANOYE, Francis. *Usos da linguagem: problemas e técnicas na produção oral e escrita*. Tradução e adaptação de Clarisse Madureira Sabóia ... [et al.]. 5ª edição. São Paulo: Martins Fontes, 1985.

VIDAL, Eduardo. 2000. “O estilo é o objeto”. In: BRANCO, Lucia Castello e BRANDÃO, Ruth Silviano (orgs.). 2000. *A força da letra: estilo, escrita, representação*. Belo Horizonte, Ed. UFMG.

VIEIRA, Lia Braga. *A construção do professor de música: o modelo conservatorial na formação e atuação do professor de música em Belém do Pará*. Campinas: Tese de Doutorado. Universidade Estadual de Campinas, Faculdade de Educação, 2000.

ZAGONEL, Bernardete. “Do Gesto ao Musical: uma nova Pedagogia”. In *Cadernos de Estudo - Educação Musical* nºs 2/3. pp. 41-46. São Paulo: Atravez, 1991.

ZILBERMAN, Regina e SILVA, Ezequiel Theodoro da (org.). *Leitura: perspectivas interdisciplinares*. São Paulo: Ática, 1998.

ZWILLING, Carin. *The Schoole of Musicke, de Thomas Robinson: tradução comentada e transcrição de um tratado do início do século XVII*. Campinas: Dissertação de Mestrado, Universidade Estadual de Campinas, Instituto de Filosofia e Ciências Humanas, 1996.

Saber Filosofia – Peq. Filosofia da Arte - Enciclopédia Simpozio

<http://www.simpozio.ufsc.br/Port/1-enc/y-micro/Saber Fil/FilosArte/4926y061.htm>

FONTES ICONOGRÁFICAS:

<http://www.cs.dartmouth.edu/~wbc/icon/icon/html>

ANEXOS

I - BREVE DESCRIÇÃO DOS INSTRUMENTOS MUSICAIS

Alaúde

Francês:	Luth
Italiano:	Liuto
Inglês:	Lute
Alemão:	Laute

O nome é de origem árabe: *al'ud* – madeira, diferente dos instrumentos construídos a partir de cabaças ou de carapaças de origem animal, como a de tartarugas. É um instrumento de cordas de tripa pulsadas. Foi introduzido na Europa em 711 d.C. por ocasião da Invasão da Península Ibérica pelos mouros. No Ocidente adquire uma “formatação européia” a partir do século XIV e permanece em uso até o século XVII. Tais transformações ocorreram para uma melhor adequação de seu principal uso – o acompanhamento de música vocal e em combinação com outros instrumentos de som suave. Passou a ser tocado não mais com um plectro, mas com os dedos e sem o uso das unhas para que as cordas duplas pudessem soar como se houvesse apenas uma, mas com um som mais encorpado. Uma das dificuldades do instrumento é a questão das cordas duplas que podem facilmente se chocar, tendo um resultado sonoro nada agradável. O alaúde foi recebendo gradativamente um número maior de cordas duplas.

O alaúde “ocidental” possui uma caixa harmônica levemente abaulada com formato de meia pêra, com faixas com formato de gomos que passam por um processo de moldagem e colagem e assim permanecem graças a uma faixa lateral. O tampo harmônico é plano e possui uma roseta entalhada, o cavalete é colado sobre esse tampo para se colocar as cordas. O braço do instrumento é encaixado e colado e a escala tem os trastes móveis. O cravelhame é inclinado quase que em ângulo reto em relação ao braço. O número de cravelhas para retesar as cordas pode variar de 12, como nos alaúdes do início do Renascimento, até os de 19 do final do mesmo período.

Na Inglaterra, o alaúde começa a chamar a atenção de músicos e compositores a partir de Henrique VIII, alcançando o apogeu por volta de 1600, fase áurea do período elisabetano. Em 1561, *Il Libro del Cortegiano*, de Baldassare Castiglione é traduzido para o inglês por Thomas

Hoby: *The Book of the Courtier – O Livro do Cortesão*. Sua leitura muito contribui em propagar o gosto pelo instrumento.

Sobreviveu um repertório para alaúde solo com cerca de 2000 peças, 30 volumes de canções e *aires*, gênero que aglutina alguma das melhores obras inglesas. Os livros e coleções manuscritas datam entre 1580 e 1625, apresentando composições de refinada qualidade, sendo o inglês John Dowland (1563-1626) o mais representativo instrumentista e compositor.

Com a morte de Dowland ocorre o declínio da escola inglesa e o predomínio da francesa, com o instrumento adotando uma afinação barroca. A última celebridade inglesa nesse campo foi Thomas Mace. Após o século XVIII, o alaúde cai em desuso e ressurge no século XX com a valorização de interpretar a música produzida entre a Idade Média e o final do período Barroco.

De acordo com Oneyda Alvarenga:

Não existem referências à sua presença [do alaúde] no Brasil, ao passo que O. R. Cabral encontrou a presença de *bandurra* do século XIX em Santa Catarina, instrumento da mesma família, mas de muito menor difusão na Europa.⁸⁰

Clarinete – Clarineta

Francês: Clarinette
Italiano: Clarinetto
Inglês: Clarinet
Alemão: Klarinette

Ao longo da Idade Média e Renascença utilizou-se o *chalumeau* - um instrumento de palheta simples e de corpo cilíndrico. O clarinete teria origem a partir do *chalumeau*. Atribui-se a invenção do clarinete na Alemanha por Johann Christoph Denner entre 1680 e 1690. Lovoix⁸¹ localiza em 1680 as primeiras tentativas de Denner na construção do instrumento. Brymer⁸² defende o surgimento do clarinete por volta de 1700.

Denner acrescentou ao *chalumeau* duas chaves e um orifício entre as séries de notas a partir do comprimento efetivo do tubo, capacitando-o a extensão de duas oitavas ou mais e atingir harmônicos de décima segunda. Não é possível precisar a data em que o *chalumeau* passou a

⁸⁰ ANDRADE, Mário de. *Dicionário Musical Brasileiro*. São Paulo: Editora da Universidade de São Paulo, 1989, p. 15.

⁸¹ LOVOIX. *L'Instrumentation*, 1949.

⁸² BRYMER, Jack. *Clarinet*. New York: Schirmer Books, 1976.

chamar clarinete, uma vez que o registro grave do instrumento denominava-se *chalumeau*, e o agudo, clarino.

O instrumento foi aos poucos recebendo aperfeiçoamentos: J. Baermann (1744-1811) acrescentou duas chaves e fundou a primeira escola de clarinete alemã; Xavier Lefevre (1763-1829) adicionou outra chave; entre 1811 e 1812 Ivan Muller (1763-1854) apresentou o então revolucionário sistema de 13 chaves; por fim Hyacinthe E. Klose (1808-1880) com a ajuda do fabricante de instrumentos Augusto Buffet consegue adaptar ao clarinete o sistema Boehm, apresentando-o em 1839, sendo usado até hoje. O sistema Boehm foi desenvolvido pelo flautista e ourives alemão Theobald Boehm (1794-1881). O sistema de chaves da flauta de Boehm foi também adaptado ao oboé e ao fagote. Vale também dizer que Klose é o autor do mais conhecido método para clarinete e a marca Buffet-Crampon ainda hoje representa no mercado uma linha de instrumentos de excelente qualidade.

Há uma grande controvérsia quanto ao surgimento do clarinete na orquestra: por ocasião da ópera alemã “Creso”, de Kauses; nas italianas “Turno” e “Aricino”, de Bononcini; na Bélgica em 1720 na missa de J. Faber na Catedral de Antuérpia.

Wolfgang Amadeus Mozart (1756-91) escreveu partes para clarinete em suas sinfonias. Christoph Willibald Gluck (1714-87) e Joseph Haydn (1732-1809) utilizaram o instrumento em suas óperas. Ludwig van Beethoven (1770-1827) utilizou-o nas suas duas primeiras sinfonias; mas nas sinfonia “Eróica” (1804) o clarinete teve seu lugar como instrumento solista. Após 1825 o clarinete conquista definitivamente seu lugar na orquestra.

É imprecisa a data de sua introdução no Brasil: talvez tenham vindo com músicos da Família Real ou com as bandas militares que acompanharam D. João VI. Sabe-se, porém, que na música do período colonial brasileiro, compositores como Marcos Coelho Neto (1746 – 1806) em Vila Rica e o padre José Maurício Nunes Garcia (1767 – 1830), no Rio de Janeiro, escreveram em suas obras partes para o clarinete. Entre os compositores também pode ser citado Antonio Carlos Gomes (1836-1896) que, entre outros instrumentos, também aprendeu a tocar clarinete, fornecendo-lhe conhecimento suficiente para bem escrever partes orquestrais para o instrumento.

A família do clarinete tem instrumentos de várias tessituras. Segundo Rendall⁸³, já chegou a ter 27 exemplares. É um pouco mais conhecido o clarinete em si bemol, utilizado em orquestras, corporações musicais, bandas de igrejas ou conjuntos regionais. Há ainda que se falar em clarinetistas famosos como os americanos Benny Goodman (1909-1986) e Artie Shaw (1910-) que dirigiram suas próprias orquestras (as *big bands*); o conhecido Severino Araújo

⁸³ RENDALL, F. Geoffrey. *The Clarinet*. London, Ernest Benn Limited. W. W. Norton and Company Inc., 1971.

(23/04/1917) e sua Orquestra Tabajara. Também devem ser citados os instrumentistas Abel Ferreira (1915-1980) e Paulo Moura (1933-).

II – SOBRE NOTAÇÃO MUSICAL

Se nossos objetos de estudo estão centrados na leitura e na escrita, há que se comentar brevemente a evolução da escrita musical – o método de representação gráfica dos sons de uma obra musical, seu valor, duração etc. – para depois tratarmos especificamente da escrita musical usadas com o alaúde e o clarinete.

O uso de letras do alfabeto para identificar notas originou-se com os gregos e foi adotado pelos romanos.

A primeira notação realizada de forma sistemática foi baseada em neumas, introduzidos no século VII e datados do século IX. Os neumas (do grego *pneûma*, sopro), em sua forma mais simples, eram símbolos derivados da acentuação gráfica escritos sobre a linha do canto, consistindo em pequenos traços oblíquos dispostos em uma única linha horizontal, como acentos graves e agudos, fornecendo apenas uma indicação rudimentar quanto à melodia, não havendo indicação de timbre, andamento, intensidade ou altura. Quem decidia tais parâmetros era o diretor do conjunto executante. Obviamente as regras em jogo para fixar tais parâmetros variavam significativamente de um grupo para outro.

Os neumas desenvolveram-se em numa notação proporcional capaz de registrar valores de tempo, usando notas de diferentes formatos para representar as alturas relativas do som com um grau muito maior de precisão.

Inicialmente a música era ornamentada de acordo com a intuição do intérprete, mas principalmente entre os séculos XV e XVI desenvolveu-se a prática da ornamentação, consagrando certas técnicas utilizadas pelos grandes intérpretes, com conjunto de regras, inicialmente informais, que todo bom músico deveria conhecer.

A partir do século XVI foram escritos tratados com o objetivo de formalizar tal prática: talvez a partir de compositores que presenciaram interpretações inadequadas de suas obras propuseram-se a descrever as técnicas de ornamentação mais adequadas para cada tipo de estrutura melódica. Ainda não era preocupação dos compositores a indicação quanto ao timbre.

A barra de compasso passou a ser utilizada a partir do século XVII, determinando a intensidade relativa das notas dentro do compasso - função mantida até os dias de hoje. Os

compositores começaram a fornecer algumas indicações, ainda que muito flexíveis, quanto à instrumentação e indicações vagas quanto ao andamento.

Em fins do século XVII e início do século XVIII os compositores começaram a indicar as ornamentações na partitura. Todavia, os símbolos não eram padronizados e muitas vezes o significado era variável dentro da obra do mesmo compositor. Os músicos consideravam tais indicações muito mais como sugestões de interpretação do compositor do que uma indicação precisa de execução.

Ao longo do século XVIII as indicações de instrumentação tornaram-se mais específicas. Foi somente no século XX que começou a se tornar comum o uso de símbolos indicando intensidade.

Desde o final do século XVIII e durante todo o século XIX várias mudanças acarretaram uma maior precisão da escrita musical. A padronização das indicações de intensidade em torno de um conjunto de símbolos de uso geral foram largamente utilizados. A substituição dos símbolos de ornamentação pela escrita literal das notas e as ornamentações que permaneceram sem a respectiva indicação eram tidas como pequenas fórmulas padronizadas e universalizadas. Concedeu-se enorme importância ao timbre, chegando a definir a identidade das obras. Nota-se que as partituras dessa época indicam claramente quais os instrumentos que devem ser utilizados na execução.

Em 1816 Johann Nepomuk Maelzel (1772-1838) patenteia o metrônomo, permitindo ao compositor precisar ainda mais o andamento de sua obra. Expandiu-se cada vez mais a área de controle do compositor sobre a execução da obra do que as áreas de controle dos intérpretes.

Paralelamente à notação em pentagrama, desenvolveu-se a solmização. Introduzida no século XI por Guido D'Arezzo, designava por sílabas as notas da escala musical, substituindo o sistema dos antigos gregos. Tipo diferente de notação que baseia-se não nas notas produzidas, mas no método de produzi-las. Exemplo disso é a tablatura, que será em seguida abordada.

Sobre a notação musical dos métodos para alaúde

Os métodos para alaúde lidam com tablatura. A tablatura foi um sistema criado no século XVI por músicos amadores para que pudessem grafar rapidamente as improvisações ao instrumento. Tal sistema não representa os sons, mas indicam as posições dos dedos da mão esquerda sobre o braço do instrumento. Tal sistema adequou-se aos instrumentos de cordas

pulsadas como o alaúde e aos instrumentos de arco e traste como a viola da gamba. No Renascimento, havia três sistemas de tablatura: o francês (também usado na Inglaterra) que empregava letras; o italiano (também usado na Espanha) que empregava números; e o alemão, mais complexo, que mesclava algarismos romanos e letras e foi substituído no período Barroco pelo sistema francês.

Sistema equivalente é hoje empregado no ensino do violão como instrumento de acompanhamento.

Jean-Baptiste Besard⁸⁴ assim observa o modo de se executar tablatura:

Note that the letters which you shall finde without a pricke added to them, must be strike with the right hand Thombe; those which have a pricke by them or under them, with the fore-finger...

(Notai que nas letras que encontrardes sem nenhum ponto adicionado a ele, deveis tocá-la com o polegar da mão direita; aquelas que tem um ponto abaixo delas, com o dedo indicador...).

Adrian Le Roy⁸⁵ nos fornece a seguinte explicação:

Thou shalte strike hym downwards with thy thombe...upon the same line that the letter standeth on, so that there bee under that letter no pointe or pricke...., for if there bee one, it muste bee stricken upwards with one of the fingers, as shall best fit it.

(Deveis tocar [a nota] com vosso polegar para baixo... na mesma linha em que a letra se encontra, se não houver nela nenhum ponto ou marca; pois se nela houver um [ponto], esta deve então ser tocada para cima com um dos dedos que melhor se adequar).

De acordo com o livro de Thomas Mace⁸⁶ pode-se notar a mudança radical nesse procedimento. Onde tocava-se com polegar/indicador, agora usa-se indicador/médio, conforme a explicação abaixo (dentro de um contexto de um compasso quaternário subdividido em quatro semínimas):

...then try to divide your strokes equally, betwixt your fingers; beginning first with your second finger, and then with your first. And so endeavour to strike the Number of four strokes, equally and evenly; ever observing to begin with your Second Finger; at which stroke you shall count one, then, with your Fore-Finger, count two, your Second Finger again, count three, and the last, with your Fore-Finger, count four.
(...então tentai dividir vossas pulsações igualmente entre vossos dedos; iniciando primeiramente com o dedo médio, logo o indicador. Então empenhai-vos em pulsar o número de quatro pulsações, igual e constante; sempre observando para que comeceis com o dedo médio; e a cada pulsação deveis contar um, então, com o indicador, contar

⁸⁴ BESARD, Jean-Baptiste. *Thesaurus Harmonicus*. Colônia, 1603, p. 11.

⁸⁵ LE ROY, Adrian. *A Briefe and easie Instruction to learne the tablature to conduct and dispose thy hand unto the Lute*. Tradução de J. Alford Londenor, impresso por Ihon Kyngston e publicado por Iames Rowbothom, 1568, p. 65.

⁸⁶ MACE, Thomas. *Musick's Monument*. Londres, 1676. Fac-símile: Paris, C.N.R.S., 1958.

dois, vosso dedo médio de novo, contanto três, e por último, com o indicador, contar quatro).

Thomas Robinson⁸⁷ distingue dois sistemas de aprendizagem. O primeiro, “orate” ou sistema oral (de memória). O segundo, “by booke”, sistema escrito. E dessa forma comenta como realizar a tablatura:

Agora que sabeis como segurar o alaúde, quais são as cordas e casas, deveis aprender pelo sistema escrito. Vedai como nomear em ordem estas linhas, para cima e para baixo, que por sua denominação são a representação das cordas do alaúde pelo sistema chamado de Tablatura.

Ex. 1:

b	c	d	e	f	g	h	i	Prima
b	c	d	e	f	g	h	i	intermediária menor
b	c	d	e	f	g	h	i	intermediária maior
b	c	d	e	f	g	h	i	Contratenor
b	c	d	e	f	g	h	i	tenor
b	c	d	e	f	g	h	i	baixo

Alguns, em vez de **i** usam **y** e embora vedes aqui somente seis linhas, e no alaúde cada corda é dupla, deveis entender que duas cordas estão num somente tom, e também deveis considerar o nome de somente uma corda - “Baixo” e não “Baixos”, “Tenor” e não “Tenores”. (p. VI)

Nota-se portanto que as cordas são afinadas em uníssono. O que Robinson deixa de especificar é quais são afinadas em uníssono e quais em oitava. E continua:

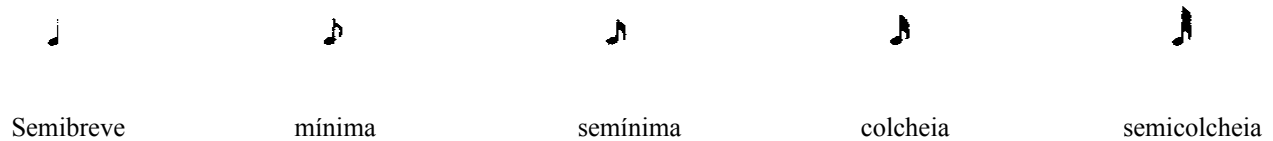
Agora prossigamos, a fim de aprender a lição pelo sistema escrito. A propósito, aprendais primeiro esta lição: não vos precipiteis em premir ou pulsar, mas certificaivovos com qual dedo premir e com qual pulsar, e para isto reparaí qual algarismo está abaixo da letra, seja 1., 2., 3. ou 4., pois estes algarismos representam os quatro dedos da mão esquerda que tocam as cordas. O número 1., representa o dedo 1, ou indicador; 2., o dedo 2 [dedo médio]; 3., o dedo 3 [anular]; e 4., o dedo mínimo. Observai também a letra que deve ser pulsada para baixo; pois se houver um ponto abaixo da letra, esta letra deverá ser pulsada para cima. (p. VI)

Robinson também fornece a seguinte notação:

Um jovem iniciante (embora este fosse o tempo de semicolcheia) deve, contra sua vontade, tomar cada pulsação como uma semibreve, e então multiplicá-la com exatidão; também pode multiplicá-la em tempo falso, no qual deve-se notar que, a partir de um tempo, todos os outros são multiplicados e dobrados, como por exemplo, esta nota longa aqui, | , na tablatura é uma semibreve, que ao adicionar-se uma bandeirola em cima assim, | , dobra seu tempo, ficando duas vezes mais rápida que antes. E ao adicionar mais uma bandeirola, | , torna-se ainda mais rápida que a segunda; e ao adicionar uma terceira, | , torna-se mais rápida de novo; e ao adicionar uma quarta bandeirola, | , dobra-se o tempo, obedecendo a seguinte nomenclatura :

⁸⁷ ROBINSON, Thomas. *The Schoole of Musicke*. Londres, ed. Tho. Este, publ. Simon Waterson, 1603. Original depositado no Museu Britânico de Londres (K.2.d.1) e na Biblioteca da Universidade de Cambridge (Syn.3.60.1). Tamanho do original: 32,5 X 20,6 cm. Fac-simile editado por Da Capo Press, Theatrum Terarum Ltd., Amsterdam/Nova Iorque: 1973.

Ex. 3



Assim vedes que para duas mínimas, corresponde uma semibreve, desse modo:
Duas semínimas para uma mínima:



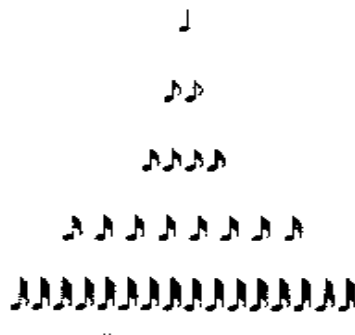
Duas colcheias para uma semínima:



E duas semicolcheias para uma colcheia:



Todos esses, múltiplos da semibreve, podeis ver aqui:



Aqui vedes que duas mínimas formam uma semibreve. Do mesmo modo, quatro semínimas formam uma semibreve. Também oito colcheias formam uma semibreve. E por último, dezesseis semicolcheias formam uma semibreve. Creio ser isto suficiente para conhecer-se o tempo. Somente se houver um pequeno ponto ao lado [da nota] assim: |. |. |. |. , então tal ponto aumentará a nota em metade de seu valor. Dessa maneira, o ponto em uma semibreve valerá uma semibreve e mais meia semibreve; e assim por diante. Decorai isto. (ROBINSON, 1603, p.VII)

Os valores de nota apresentados por Robinson não correspondem aos valores usados na notação musical. Estes são, na realidade, sinais gráficos usados somente no sistema de tablatura, que por razões de facilidade na escrita, dá preferência a notas com hastes.

Além disso, Robinson cita anteriormente que:

Para o Músico ser o melhor, é imperioso que seja versado em todas, ou na maior parte das sete Artes Liberais; e tanto quanto puder, mostrar-vos-ei quais e quão necessárias elas são, de modo que um Músico não as desconheçam. Primeiro, ele deve ser divino, ou seja, divinamente dotado, e temer a Deus sobre todas as coisas, a fim de que Deus o abençoe em todos bons esforços. Ele deve ler as Escrituras, pois são a fonte de todo conhecimento e ensinam a divina harmonia da alma humana (ROBINSON, 1603, p. IV).

Há essa referência às Escrituras Sagradas pois o período que Robinson redige seu tratado coincide com o pedido do Rei James I para a tradução e impressão da Bíblia em inglês. Ao redor de 1604, uma comissão de revisão é instituída em Hampton Court e em 1611 a versão autorizada vem à luz. E vai além:

Pois a Música nada mais é que uma harmonia perfeita, cujos atributos podem ser vistos na perfeição de suas proporções (ROBINSON, 1603, p. IV).

Robinson refere-se a proporção dos intervalos musicais, ou seja, a distância entre duas notas, baseando-se na lei da divisão do monocórdio por Pitágoras:

Assim sendo, o uníssono mostra a unidade, de cuja fonte todas as outras (concordia, discórdia, consonância, ou qualquer outra) se originam; próximo a unidade, a terça (a mais perfeita concordância que há em toda a Música) representa a Santíssima Trindade; a quinta (a mais perfeita consonância em toda a Música, pois é a verdadeira essência de todas concórdias) representa a perfeição do número cinco, que reconcilia o homem frente a Deus; a oitava (como é, exceto o Uníssono) representa Alfa e Ômega; assim como o que está acima da oitava é somente uma repetição, assim como seu uníssono, como se fosse um novo começo, de modo a mostrar nosso retorno de onde viemos, como o foi - em notas musicais, em tempo longo ou curto, numa composição doce ou amarga, e assim (espero, sem ofender ao mais divino Alfa e Ômega) concluo, a necessidade da divindade no Músico (ROBINSON, 1603, p. IV).

Com relação ao intervalo, dentro da oitava, pode ser tanto *concordante* como *discordante*. Aos “concordantes”- ou consonantes, pertencem todos os intervalos perfeitos ou justos (oitava, uníssono, quinta e quarta), bem como os maiores e menores (terça e sexta). Aos “discordantes” - ou dissonantes, pertencem todos os intervalos aumentados ou diminutos (oitava, quinta e quarta) bem como a segunda (maior e menor) e a sétima (maior e menor).

A questão da repetição é que, acima da oitava, encontramos os intervalos compostos, desta maneira, a terça por exemplo, torna-se uma décima etc.

Há uma referência à doutrina pitagórica, na qual os números constituem o princípio ou elemento primário das coisas. Para os pitagóricos (cf. Aristóteles, *Política*, VIII, 5, 1340 b, 19) a alma é harmonia, exprimível em números vindos da própria estrutura do Cosmos. Assim, a escala musical (como número e proporção exata) é um elemento estrutural no Cosmos. O firmamento é, além disso, idealizado como uma espécie de harmonia - a “harmonia das esferas”. Esta

doutrina pode ser vista em Platão, *República*, X, 614b, que propõe, no “Mito de Er”, a origem da alma na música. Ao dividir-se o espaço tonal com o auxílio de uma corda tensa (monocórdio), Pitágoras buscou refletir essa harmonia.

Sobre a notação musical dos métodos para clarinete

Todos os métodos para clarinete usam a notação moderna, sendo que as notas mais usadas têm a seguinte nomenclatura e configuração:

NOTA	PAUSA	NOMENCLATURA
		breve
		semibreve
		minima
		semínima
		colcheia
		semicolcheia
		fusa

As notas e pausas são escritas em um pentagrama de 5 linhas, existindo também as linhas suplementares inferiores e posteriores. No início de cada linha, a armadura de clave indica o seu tom dominante caracterizado por um ou mais sustenidos (#) ou bemóis (b) que respectivamente elevam ou reduzem a altura dessa nota em um semitom.

Existem também os acidentes. São sinais gráficos que também indicam elevação ou descida da altura do som da nota. Podem ser fixas quando na armadura de clave ou podem aparecer incidentalmente junto a qualquer nota que se queira alterar naquele compasso. Existem o duplo sustenido (##) e o duplo bemol (bb). O sinal bequadro (♮) junto a uma nota anula o efeito o sustenido ou bemol aplicado anteriormente

A unidade métrica usada é o compasso, constituído de tempos agrupados de dois em dois (compasso binário), de três em três (compasso ternário), de quatro em quatro (compasso quaternário) e assim por diante.

No início do pentagrama encontramos a fórmula de compasso, uma fração numérica na qual o algarismo de baixo indica a espécie de notas em que o compasso está dividido e o algarismo de cima indica o número dessas notas no compasso:

—

2 → indica mínimas (metade da semibreve que é a nota mais longa)

—

4 → indica semínimas (quarta parte da semibreve)

3 → indica que haverá três semínimas no compasso

4

4 → indica que haverá quatro semínimas no compasso

4

Os compassos podem ser simples ou compostos. No compasso simples, os tempos são unitários ou múltiplos de dois, naturalmente divisíveis em duas, quatro, oito partes iguais. No compasso composto os tempos se dividem em três partes cada um.

O grau de velocidade ou lentidão de um trecho é indicado pelo andamento (*adagio*, *andante*, *allegro*...).

O clarinete como instrumento transpositor

De acordo com Marques⁸⁸, instrumento transpositor é aquele:

⁸⁸ MARQUES, Henrique de Oliveira. *Dicionário de Termos Musicais*. Lisboa: Editorial Estampa, 1986, p. 587.

... que se toca num tom diferente do da música para ele escrita. Facilita-se assim o executante, não só pela uniformização das músicas escritas para os mesmos instrumentos quando apresentados em tons diferentes, como também pela redução do número de acidentes a aplicar. Os instrumentos transpositores usuais são os seguintes: Flauta baixa, corne inglês, oboé de amor, oboé [sic] em mi bemol, heckelfone, sarrusfone, clarinete alto em si bemol e lá, clarinete baixo, clarinete alto em si bemol e fá, bassethorne, clarinete contrabaixo, saxofones, cornetas de pistões, trompas, saxhorns e timbales (ant).

O que significa certa peculiaridade ao escrever para o clarinete e ao se ler as partituras.

Thurston⁸⁹ nos fornece uma clara explicação de como isso ocorre:

Como você sabe, os tipos de clarinete mais comuns são o em si bemol e o em lá . Isso quer dizer na verdade que eles são construídos respectivamente um tom e uma terça menor abaixo da afinação normal. Dessa forma as partes dos clarinetistas são escritas um tom ou uma terça menor acima para soarem na mesma afinação dos outros instrumentos não transpositores.

Por exemplo, quando se toca



na flauta, é dó a nota que soa; porém ao ser tocada no clarinete, soará



Portanto, se o compositor quiser que o clarinete em si bemol soe dó, ele deve escrever a nota um tom acima, ou seja:



Dessa forma, quando o clarinetista digitar este ré, soará dó. A nota na parte do clarinete é mudada ou, como dizemos, transportada.

Pode parecer que agora está se tomando um caminho mais longo para se voltar onde se começou. Poderia surgir a seguinte pergunta: “Por que os clarinetes não podem ser construídos em dó?”. A resposta torna-se clara quando se ouve um clarinete em dó - um instrumento pequeno e sem ressonância. Não é que ele não tenha o seu uso específico, mas não tem a suavidade e a beleza sonora que o tubo maior proporciona aos clarinetes em si bemol ou em lá . Muitos dos primeiros clarinetes eram em dó, mas descobriu-se que si bemol e lá eram as tonalidades nas quais os instrumentos poderiam ser construídos com maior sucesso. A beleza do som é (corretamente) preservada à custa de um certo incômodo.

Pino⁹⁰ tece o seguinte comentário:

A tarefa do clarinetista em tocar músicas escritas em tons abemolados tornou-se consideravelmente fácil se o músico o fizer no clarinete em si bemol; o mesmo resultado satisfatório foi obtido se usou o clarinete em lá para executar músicas escritas em tons sustentidos. Apesar dos sistemas de chave dos clarinetes atuais tornarem relativamente

⁸⁹ THURSTON, Frederick. *Clarinet Technique*. Oxford: Oxford University Press, 1978, p. 38.

⁹⁰ PINO, David. *The Clarinet and Clarinet Playing*. New York: Charles Scribner's Sons, 1980, p. 25

fácil se tocar em qualquer tonalidade, a tradição em se utilizar ambos os clarinetes em si bemol e em lá na música orquestral e de câmara continua pela mesma razão que começou há dois séculos. A discrepância de um tom inteiro (para o clarinete em si bemol) ou uma terça menor (para o em lá) é compensada ao se escrever a música. Se os compositores escreverem para o clarinete em si bemol, por exemplo, escrevem as notas um tom acima do que escreveriam se a música estivesse escrita para o piano; o clarinete em si bemol, construído um tom abaixo do piano, corrige automaticamente a discrepância. Quando escreverem para o clarinete em lá, o compositor escreve as notas uma terça menor acima do que se as estivesse escrevendo para piano; o próprio instrumento corrige a discrepância devido ao seu tamanho.

Brymer⁹¹ dedica toda uma parte no terceiro capítulo de seu livro (pp. 93 – 97), onde escreve que “Os clarinetes são instrumentos transpositores”. Porém, o texto é excessivamente árido e não é aqui justificável sua transcrição.

III – ALAÚDE: ICONOGRAFIA

Noto que este anexo não é meramente ilustrativo. Uma vez que procurei manter uma ordem cronológica nas imagens escolhidas, pode ser feita uma associação aos episódios das aulas de alaúde. Através das imagens pode ser ter alguma noção das formas de como se vem lidando com o alaúde ao longo do tempo.

⁹¹ BRYMER, Jack. *Clarinet*. New York: Schirmer Books, 1976.

RELAÇÃO DAS ILUSTRAÇÕES CONTIDAS NO ANEXO III

p. 152: “A musical bath in the north of Italy”. Miniatura do século XV. Ms. Lat 209, X . 2. 14. Biblioteca Estense, Modena.

p. 153: Stephan Lochner (1400-1451). “Angels playing musical instruments”. Detalhe de “Muttergottes in der Rosenlaube”. Köln, Wallraf Richarß Museum.

p. 154: Valerius Maximus. “Factorum et dictorum memorabiliorum libbir novem”. Depot Breslau 2. Bd. 2. Bl. 244, French, 1470, Staatsbibliothek zu Berlin Preussischer Kulturbesitz.

p. 155: Piero Della Francesca (1416(?)-1492). “A Natividade” (1470).

p. 156: Hans Memling (c. 1440-1494). Painel (c. 1480).
Hans Memling (c. 1440-1494).

p. 157: Melozzo Da Forli (1438-1494), “Anjo tocando alaúde” (1480).
Melozzo Da Forli (1438-1494), “Anjo”.

p. 158: Hieronymous Bosch (c. 1450-1516). “Ship of Fools” (1490-1500)

p. 159: Bartholomeo Veneto. “The Lute Player”. Gardner Museum, Boston.

p. 160: Ambrogio de Predis (c.1455-c.1508). “Anjo de vermelho com alaúde” (1486/90-1506/8). Óleo sobre madeira (118 X 61 cm) de depositado no National Gallery em Londres.

p. 161: Albrecht Dürer (1471-1528). “Feast of the Rose Garlands” (1506).
Da Costa Hours (1515). M399 fol 6v Bruges. The Pierpoint Morgan Library, Nova Iorque.

p. 162: Andrea Solario. “Alaudista” (c. 1523). Roma, National Gallery.

p. 163: Lorenzo Costa (1459/60-1535). “O Concerto”, óleo sobre painel de álamo (0,95 X 0,75 cm) encontrado no National Gallery em Londres.

p. 164: De um pintor associado a Jan Cornelis. “The Prodigal Son in the Tavern” (c. 1540).

p. 165: Marco Palmezzano. Detalhe de “The Virgin Enthroned”. National Gallery of Ireland.

p. 166: Parrasio Micheli. “The Lute Playing Venus” (após 1550).

p. 167: Frans Floris (c. 1516-1570). “Family Portrait” (1561). Wuyts-Van Campen and Baron Caroly Museums, Lier.
“David Rizzio” (1564). Scottish National Portrait Gallery.

p. 168: “Death and the Maiden” (1570). Hall’s Croft, Stratford upon Avon.
Luigi Miradori. “Vanity”. Palazzo Rosso, Genoa.

p. 169: Martin De Vos. “Musica” (1594).

p. 170: Michelangelo Merisi da Caravaggio (1570/71- 1610). “O Alaudista” (c.1600). Óleo sobre tela (0,94 X 1,19 cm) encontrada no Museu Hermitage em São Petersburgo.

p. 171: Carlo Saraceni. “St. Cecilia with the Angel”. (c. 1610).
“Nicolas Vallet”, de seu livro de Salmos (c. 1616). Amsterdam, 1620.

p. 172: Orazio Gentileschi (1563-1639). “The Lute Player” (c. 1612-1620). Óleo sobre tela. 143,5 X 129 cm. National Gallery of Art, Washington.
Hendrick Terbrugghen (1588-1629). “The Lute Player” (1624). National Gallery, Londres.

p. 173: Abraham Bosse (1602-1676). “A lute playing nobleman” (1625). Do “Costume”, de James Laver, 1963.
Abraham Bosse (1602-1676). “L’Ouïe” (d’après la suite des cinq sens). Tours, Musée des Beaux-Arts.

- p. 174: Frans Hals (1581-1666). “Jester with a lute” (1620-1625).
J. de Gheijn (1565-1629). Gravura. Coll. Muziekafd, Haags Gemeentemuseum, Den Haag.
- p. 175: Hendrick Terbrugghen (1588-1629). “Duet” (1628).
- p. 176: Gerard van Honthorst (c. 1628), München.
- p. 177: Jean de Reyn. Um retrato que poderia ser Jacques Gaultier (1630). *The Age of Reubens*, de Peter Sutton, Boston Museum of Fine Arts.
Peter Codde (1599-1678). “Dancing Party” (1639). Coleção particular.
- p. 178: Gabriel Metsu. “Company of Musicians” (c. 1650). The Hague, Mauritshuis.
Jan Vermeer (31/10/1632-1675). “Girl playing the lute” (c. 1650).
- p. 179: Gerard Ter Borch (1617-1681). “Zwei Musizierende” (1657). Louvre. A. P. de Mirimonde, *La musique des oeuvres hollandaises du Musée du Louvre. Catalog Le Siècle de Rembrandt*, Paris, 1971.
Gerard Ter Borch (1617-1681). “Lute Player” (1667-1668). Kassel, Staatliche Kunstsammlungen.
- p. 180: Gerard Ter Borch (1617-1681). “Musicians” (1675). Cincinnati Art Museum.
Gerard Ter Borch (1617-1681). “The Concert” (1675). Toledo Museum of Art, Ohio.
- p. 181: Gerard Ter Borch (1617-1681). “Music Lesson”.
Gerard Ter Borch (1617-1681). “Couple”.
- p. 182: Bartholomeus van der Helst (1613-1670). “Musician” (1662). New York Metropolitan Museum of Art.
M. Lasne (1590-1667). “O Alaudista”. Gravura depositada no Haags Gemeentemuseum em Haia.
- p. 183: Leandro da Ponte. “The Family Concert”. Uffizi Gallery, Florença.

Laurent de la Hyre (1606-1656). “Allegorie de la Musique”. New York Metropolitan Museum of Art.

p. 184: Jacopo Vignali. “St. Cecilia” (início do século XVII). National Gallery of Ireland.
Nicholas e Robert Bonnat. “Le Sanguin” (1670). Cabinet des estampes, Bibliothèque Nationale, Paris.

p. 185: Jan Miense Molenaer (1610-1668). “Reunião Musical”, óleo sobre tela de encontrado no Frans Halsmuseum, Haarlem.
François Puget. “Músicos de Luís XIV” (1687). François Puget Musée de Louvre, Paris.

p. 186: François de Troy. “Charles Mouton, o Alaudista” (1690). The Louvre – Growing.
“Paintings in the Louvre”.
Reinhold Timm. “Group of Musicians”. Musikhistorisk Museum, Copenhagen.

p. 187: Sem título
Cena Festiva